

# سيكولوجية صعوبات التعلم

(ذوى المحنة التعليمية . . بين التنمية والتثنية)

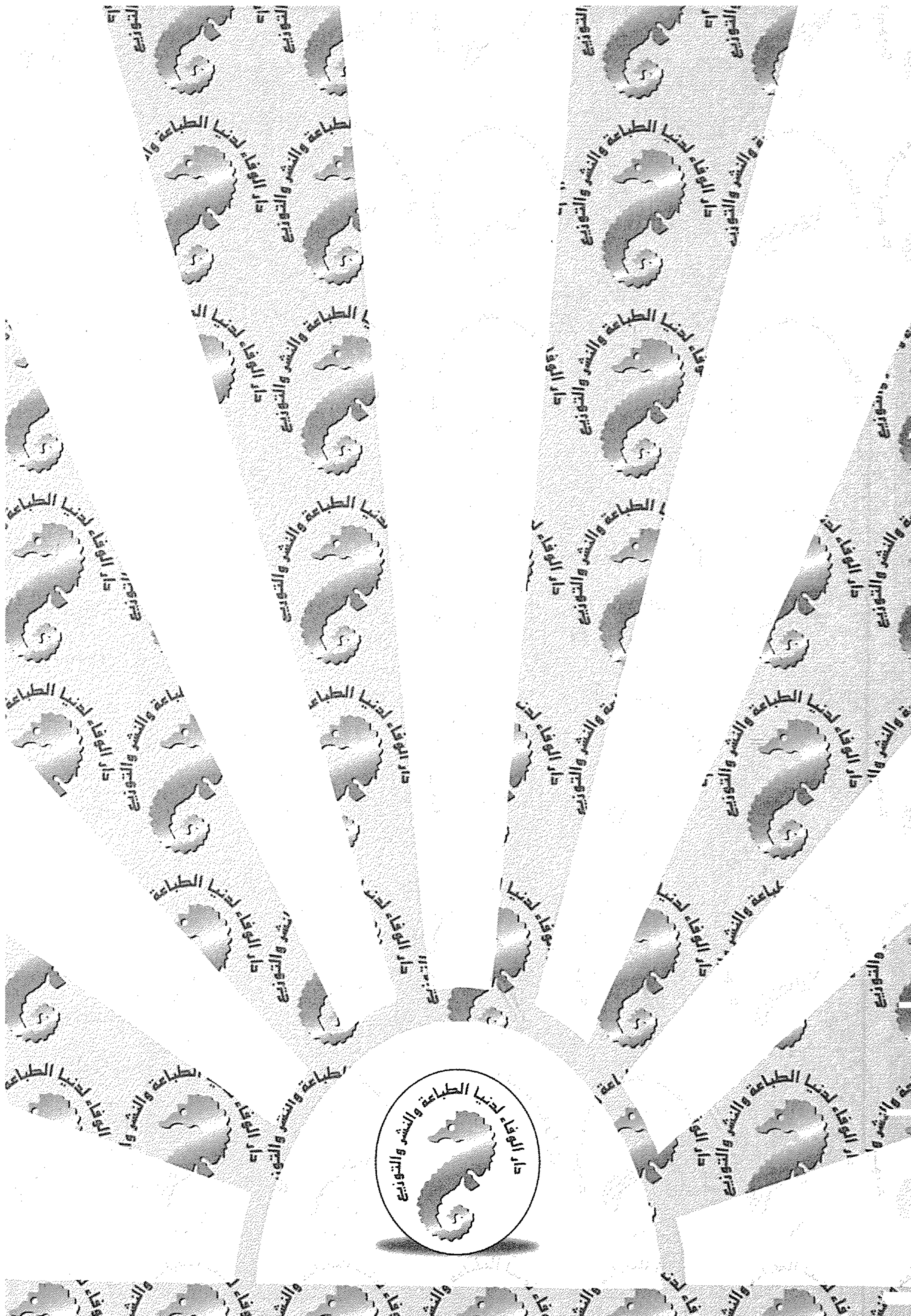


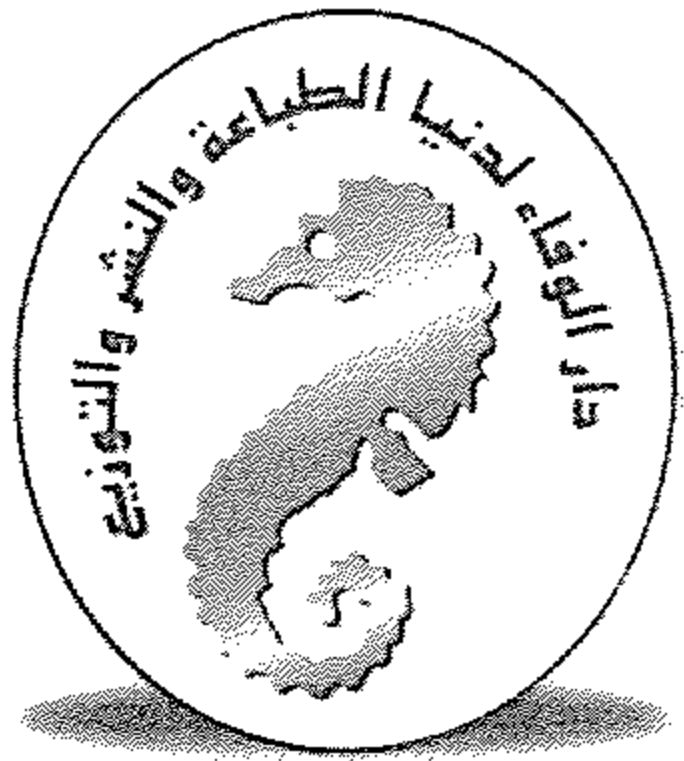
دكتور

سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم



تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ / ٠٣ - الإسكندرية







# سيكولوجية صعوبات التعلم

"ذوي المحنة التعليمية ... بين التنمية والتنحية"

## تأليف

الدكتور / سليمان عبدالواحد يوسف إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوي (صعوبات التعلم)

كلية التربية - جامعة قناة السويس

عضو الجمعية المصرية لصعوبات التعلم

عضو الجمعية المصرية للدراسات النفسية

عضو الجمعية المصرية لعلم المراهقة

عضو رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية

عضو الجمعية العربية لصعوبات التعلم

عضو الجمعية العالمية للصحة النفسية

الطبعة الأولى

٢٠١٠ م

الناشر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية



## إهداء

إلى من أعطوني ثمرة فؤادهم وأغدقوا علىّ من نبض محبتهم .  
إلى من أنفقوا الغالى والنفيس حتى وصلت إلى ما وصلت إليه الآن .  
إلى بحر الحنان وفيض الأمان .... وهبة الزمان لسليمان .  
إلى والدتي ووالدي وأخوتي .... أدام الله عليهم الصحة والعافية .  
إلى نبراسي في الحياة ومثلي الأعلى وقدوتي العلمية ومعلمي الأول .  
إلى الأستاذ والعالم الذي علمني أن التحدى من شيم الكبار .  
إلى أستاذي ... الأستاذ الدكتور / نيل عيد رجب الزهار .  
أستاذ علم النفس التربوي وعميد عمداء كليات التربية بجامعة قناة السويس .  
وعميد كلية التربية بجامعة ٦ أكتوبر وسفير المجلس الدولي لعلماء علم النفس  
في مصر .  
إلى الأساتذة الأجلاء الذين تعلمت من خلقهم الكريم وعلمهم الغزير .  
إلى أ.د/ فوزى عزت، أ.د/ محمود عوض الله، أ.د/ رمضان محمد،  
أ.د/ أحمد عواد، أ.د/ كريم منشار، أ.د/ السيد عبد الحميد، أ.د/ صلاح عبد الله  
أ.د/ على ماهر، أ.د/ محمود عكاشة، أ.د/ سامى هاشم، أ.د/ ضياء الدين  
عبد الهادي .  
أ.د/ وليد خليفة، أ.د/ نجلاء الكلية، أ.د/ طارق على، أ.د/ أحمد كمال

أ.د/ عبدالناصر عامر، و د / حسنى النجار، أ / إبراهيم السيد عبده

أ / زكى عزيز ، أ / فؤاد عبد الباسط ، أ / صلاح عبد الرحمن .

أ / جلال عفيفى، أ/ صبرى رضوان، أ / سعدية عبد الدايم،

أ / سعدية مصطفى، أ/ سامى محمد .

إلى من علمنى فن الحياة وفن التعامل مع الآخرين.

إلى عمى الأستاذ / إبراهيم موسى سليمان.

إلى رفيقة الدرب ومن هى فى العقل والضمير والقلب .

إلى الدكتورة/ أمل غنايم .

إلى كل عالم وباحث وطالب يهتم بميدان صعوبات التعلم فى وطننا العربى  
الكبير، إلى كل من يسعى وراء المعرفة والحقيقة من أجل تنمية البشرية  
وتحقيق سعادتها.

**أهدى هذا الجهد العلمى المتواضع**

**أمل أن يحقق الغرض الذى وضع من أجله.**

**المؤلف**

## مقدمة الكتاب

الحمد لله تبارك وتقدس الذى وهبنا القدرة على إعمال العقل والتفكر والتأمل، وخص الكثير منا بالقدرة على مواصلة الجهد والبحث لمحاولة الكشف عن حكمته فى خلقه. فهو سبحانه القائل فى كتابه العزيز "سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق" صدق الله العظيم، وأصلى وأسلم على الهادي البشير والسراج المنير وشفيعنا يوم الدين سيدنا محمد الأمين وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. آمين .. وبعد،

إنه ليسعدنى ويسرنى جداً أن أقدم للقارئ العربى الحبيب والمكتبة العربية هذا الكتاب (والذى اعتبره إبنى الثانى)، والموسوم بعنوان: سيكولوجية صعوبات التعلم "نوى المحنة التعليمية ... بين التنمية والتثنية"، والذى أعتقد أنه بمثابة مساهمة متواضعة تثرى المكتبة العربية إستكمالاً لما تم تقديمه فى هذا المجال.

ويعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التى استقطبت اهتمام العديد من المتخصصين فى علم النفس التربوى بصفة عامة وعلم نفس الفئات الخاصة على وجه الخصوص، وقد تزايد الاهتمام بهذا المجال فى القرن التاسع عشر والثلاث الأخير من القرن العشرين ، فمع بدايات السبعينات من القرن الماضى أصبح هذا الموضوع مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة وذلك من أجل تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لفئة من الأفراد يتعرضون لصور مختلفة من المشكلات التى تقف عقبة فى طريق تقدمهم العلمى وتحصيلهم الدراسى وتؤدي فى النهاية إلى فشلهم التعليمى وزيادة فرص تسربهم من التعليم.

وفئة الأفراد ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي يصعبها مؤلف الكتاب بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية" التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة.

وتشكل هذه الفئة - ذوي صعوبات التعلم - شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، ويمكننا القول بأن هذه الفئة شائكة نظراً لتعدد وكُمون وخفية أسبابها، فقد يكون أحدهم لديه صعوبة في التعلم لسبب قد يكون راجعة لسبب آخر مع فرد آخر لنفس الصعوبة. وقد يكون متأخراً في مظهر أو أكثر لكنه قد يكون متفوقاً أو مبدعاً في جوانب أخرى. فكم من المشاهير والعلماء والعباقره والمتفوقين والموهوبين الذين تركوا بصمات خالدة ليومنا هذا كانوا من ذوي صعوبات التعلم.

فما هي يا ترى الأسباب التي جعلت المؤلف يقرر تخصيص هذا الكتاب لبحث وتدارس والتصدي لمعالجة قضية صعوبات التعلم؟  
والحق أنه كان وراء هذا القرار، وهذا الاختيار العديد من الأسباب والاعتبارات المهمة، أولها الإنطلاقة القوية والسريعة التي شهدتها ميدان التربية الخاصة، وثانيها استجابة للتوصيات التي وجهتها المؤتمرات العلمية على مستوى الوطن العربي والمنظمات والهيئات المختصة بالتربية الخاصة وفقاً للرؤية المعاصرة والمستقبلية والتي تؤكد على ضرورة توفير الحقوق الأساسية للأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة التي تختص بالتربية والصحة، وكذلك التي تنادي بالاهتمام بذوي صعوبات التعلم والتركيز على الجوانب الإيجابية لديهم في إطار علم النفس الإيجابي، مما يؤدي إلى الوصول بهم إلى أقصى درجة ممكنة تسمح بها قدراتهم وإمكاناتهم وكذا الانتقال بذوي صعوبات التعلم من دافعية سلبية معطلة إلى دافعية موجبة

نشطة ترفع معدل الأداء الأكاديمي، أما السبب المهم للثالث فيرجع لأهمية وخطورة بل حتمية السعى لزيادة الوعي العام بقضية صعوبات التعلم، والتوجه بشكل خاص لجميع العاملين والمتعاملين مع هذه الفئة من الأفراد وتعريفهم بمختلف المعلومات والجوانب المتعلقة بهم، وذلك لما يمكن أن يترتب على هذا التوجه من نتائج وآثار إيجابية.

وأخيراً فإن إصدار هذا الكتاب الذي خصص نظاهرة صعوبات التعلم فيرجع لما هو معروف عن حجم هذه الظاهرة في مختلف دول العالم بما فيها الدول العربية. فقد كشفت المسوح العديدة التي أجريت حديثاً حول الأفراد ذوي صعوبات التعلم في مختلف دول العالم ومنها الدول العربية أن حجم هذه الظاهرة كبير ومتزايد على الرغم مما هو معروف عن عدم دقة هذه البيانات والإحصائيات وانخفاضها عن البيانات الفعلية، وذلك بغض النظر عن مدى جودة هذه الخدمات التي مازالت متواضعة إلى حد كبير. نتيجة لذلك يتحتم على كل الهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني بذل الجهود اللازمة للتصدي الفعال لهذه القضية.

وعلى أية حال، إننا ونحن نؤلف هذا الكتاب قد سعينا إلى أن نجعله مفهوماً من قبل شريحة واسعة من القراء، بما في ذلك الأكاديميون في تخصصات تمتد من العلوم الإنسانية إلى علم الأعصاب، وكذلك الباحثين في مجال علم النفس التربوي وعلم نفس الفئات الخاصة، والدارسين في المراحل المتقدمة من الدراسة الجامعية إلى مستوى الدراسات العليا ومرحلتى الماجستير والدكتوراه، والقارئ العادي المهتم. وعلى الرغم من ذلك فإننا أثناء تأليف هذا الكتاب كان لا يغيب عن بالنا ولا يفارقه أننا نؤلف لمتخصص ومبتدئ، وذاهب إلى طريق العلم في مجالنا هذا ويود أن يستمر فيه، وعليه فقد حاولنا أن تكون كتابتنا غير جافة في مضمونها وهذا ما سوف يجده القارئ الحبيب في كل فصل من فصول هذا الكتاب.

والكتاب الذي بين أيدينا (والذي اعتبره إبنى الثانى) جاء ليتضمن بين  
دفتيه ستة أبواب، تمثلت في الباب الأول والذي يلقي الضوء على أساسيات  
صعوبات التعلم، وقد أشتمل على خمسة فصول تعلق الفصل الأول بمدخل  
إلى صعوبات التعلم، وتعرض الفصل الثانى إلى الأسباب والعوامل المسهمة  
فى صعوبات التعلم، وألقى الفصل الثالث بظلاله على المداخل والنماذج  
النظرية المفسرة لصعوبات التعلم، بينما تعلق الفصل الرابع بتقييم وتشخيص  
الأفراد نوى صعوبات التعلم. فى حين تعرض الفصل الخامس إلى الأساليب  
والإستراتيجيات التربوية المستخدمة فى علاج صعوبات التعلم.

أما الباب الثانى فتعلق بصعوبات التعلم النمائية والتي تضمنت ستة  
فصول تعلق الفصل السادس بصعوبات الإنتباه، والفصل السابع بصعوبات  
الإدراك، والفصل الثامن بصعوبات الذاكرة، والفصل التاسع بصعوبات  
التفكير، والفصل العاشر بصعوبات حل المشكلات، والفصل الحادى عشر  
بصعوبات التعبير الشفهى (اللغة الشفهية).

وجاء الباب الثالث ليلقى بظلاله على صعوبات التعلم الأكاديمية وقد  
أشتمل على أربعة فصول تعلق الفصل الثانى عشر بصعوبات القراءة (العسر  
القرائى "الديسليكسيا")، والفصل الثالث عشر بصعوبات الكتابة (العسر  
الكتابى)، وتعرض الفصل الرابع عشر إلى صعوبات تعلم الرياضيات، وألقى  
الفصل الخامس عشر بظلاله على صعوبات التعلم فى العلوم.

ثم تلاه الباب الرابع ليتعلق بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية،  
وأشتمل على ثلاثة فصول، الفصل السادس عشر والذي تعلق بالصعوبات  
الاجتماعية والانفعالية للتعلم، وتعرض الفصل السابع عشر إلى المهارات  
الاجتماعية لنوى صعوبات التعلم، بينما تناول الفصل الثامن عشر التعلم  
التعاونى لدى المتعلمين نوى صعوبات التعلم.

لما الباب الخامس فتعلق بنوى صعوبات التعلم من المتفوقين والموهوبين وشمل فصلين، تعلق الفصل التاسع عشر بالمتفوقين عقلياً نوى صعوبات التعلم (ثنائى غير العادية)، والفصل العشرون بالموهوبين متدنى التحصيل.

وأخيراً جاء الباب السادس ليلقى بظلاله على الاتجاهات الحديثة فى مجال صعوبات التعلم حيث أشتمل على الفصل الحادى والعشرون والأخير والذي تناول الإرشاد النفسى لنوى صعوبات التعلم.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً أمل أن أكون قد وفقت فى عرض مادة هذا الكتاب على نحو يستفيد منه القارئ الحبيب، وأن يؤدى هذا الكتاب أيضاً الغرض الذى وضع من أجله، وأن يكون فيه الفائدة المعرفية والعلمية ما يعود بالنفع على المربين والدارسين والباحثين العاملين فى المؤسسات النفسية والتربوية والمهتمون بمجال صعوبات التعلم من أولياء الأمور وغيرهم.

ولما كان كل عمل علمى إلهى اللازم غير المنفك عنه انه يعانى من القصور والنقص، فربما لا يخلو هذا الكتاب من الأخطاء وجوانب النقص والقصور، وكم أكون ممتن وفى منتهى السعادة لتلقى أية ملاحظات أو آراء من شأنها أن تسهم فى رفع سوية هذا العمل العلمى المتواضع الذى أتقدم به راجياً وجه ربه تبارك وتقدس عسى أن يكون إسهاماً فى المسيرة العلمية لعلم النفس المصرى والعربى. (إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب) صدق الله العظيم.

#### المؤلف

الدكتور/ سليمان عبدالواحد يوسف

Dr\_Soliman\_2006@yahoo.com

التل الكبير - الإسماعيلية - مصر

٢٠١٠





الباب الأول

أساسيات طعوبات التعلم





# الفصل الأول

مدخل إلى صعوبات التعلم



## الفصل الأول

### مدخل إلى صعوبات التعلم

#### مقدمة:

تعد صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى فئات التربية الخاصة والتي يصفها مؤلف الكتاب بأنها "فئة ذوي المحنة التعليمية" أو "الإعاقة الخفية" التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الفرد إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأفراد أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً وأصبح مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث بدأ الاهتمام بشكل واضح بالأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئة بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهم ، وقد استتارت تلك الفئة - صعوبات التعلم - انتباه كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، وعلم أمراض الكلام، وعلم النفس اللغوي، والطب، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس العصبي المعرفي مما دفعهم إلى الإسهام في دراستها ، ومن ثم أطلقت على هذه الفئة من الأفراد مصطلحات عديدة من بينها الأفراد ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ ، الأفراد ذوي الإصابات المخية، والأفراد ذوي الإعاقات الإدراكية، وأخيراً الأفراد ذوي صعوبات التعلم. ورغم تقبل هذا المصطلح - صعوبات التعلم - اجتماعياً مقارنة بمصطلح التخلف العقلي إلا أنه لا يوجد تعريف محدد لهذا المصطلح.

فمنذ محاولة كيرك (Kirk, 1962) وضع تعريف لصعوبات التعلم وحتى الآن، ولا تزال هذه إحدى القضايا الهامة في حقل صعوبات التعلم. (Stan & Joseph, 1995)

وفيما يلي عرضاً موجزاً للتطور التاريخي لصعوبات التعلم:

### **حقل صعوبات التعلم... فذلكة تاريخية:**

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة في ميدان صعوبات التعلم نظراً لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات وشعورهم بأهمية وأحقية التعلم وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع الأفراد.

ويعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الهامة في دراسة التعلم وترجع الجذور التاريخية، وبالتحديد بداية العمل العلمي في هذا المجال إلى الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الطب وعلى الأخص علم الأعصاب على أيدي الطبيب الألماني فرانسيس جال (Francise Gall, 1802) حيث أوضح أن هناك مناطق محددة من المخ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية، كما أشار إلى أن هناك علاقة بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة والكلام، وصاغ فكراً مؤداه أن الإصابة المخية تؤثر على بعض هذه المناطق من المخ وتؤدي إلى اضطراب النطق واللغة. (Hammill, 1993 : 295)

وقد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي كما يرى هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman , 2003) تقديم اقتراح من جانب صموئيل كيرك Somuel Kirk يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties ليكون بمثابة حل وسط لذلك الكم الكبير من التسميات التي استخدمت آنذاك في سبيل وصف أولئك الأفراد الذين يتسمون بمعدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم.

ويؤكد جونسون (Johnson, 1980) أن مجال صعوبات التعلم بدأ ينتشر منذ عام ١٩٦٣ ، وأيد ذلك العديد من الأوائل في استخدام ذلك المصطلح ، بتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتصنيفهم ، وكيف يمكن تصنيف وعلاج تلك الصعوبات (خيرى المغازي ، ١٩٩٨ : ٩) ، ويعود الفضل إلى صموئيل كيرك Kirk في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم" Learning Difficulties كمفهوم تربوي جديد ، وقد طرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أبريل عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية وحضره العديد من المشتغلين بالمجال (عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥ : ٤٠٩) ، وفي هذا المؤتمر - أكد صموئيل كيرك Kirk أن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى يجب للنظر إليه من هذه الزاوية.

ومنذ ذلك التاريخ ومجال صعوبات التعلم يلقى اهتماماً متزايداً على مستوى الباحثين وعلى المستوى الرسمي ، فتم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام ١٩٦٥ وإصدار مجلات علمية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم Journal of Learning Disabilities كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم ، وكذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حتى بلغت أكثر من إحدى عشر تعريفاً نو صيغة رسمية ، بعضها قوبل بالرفض ، أو النقد والآخر حظي بالقبول ، إلا أن أكثر التعريفات قبولاً من المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي أو ما يعرف بقانون ٩٤-١٤٢ والصادر في ٢٩ نوفمبر لعام ١٩٧٥ والذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. ثم كان تحديد المصطلح - صعوبات التعلم - خلال الفترة من

١٩٧٥ - ١٩٧٧ وذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب  
الأمريكي للتربية (U.S.O.E) United State Office of Education.

### مفهوم صعوبات التعلم:

تعد إحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أي باحث يريد أن يتعرف على  
أي مجال أو مفهوم - علمي، هي أولاً التعرف على المعنى الدقيق لهذا  
المفهوم - والذي سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه،  
فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة  
الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأفراد  
نوي صعوبات التعلم ، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات  
التعلم.

وفيما يلي عرضاً للعديد من تعريفات صعوبات التعلم في البيئة  
الأجنبية والعربية لنعطى القارئ فكرة شاملة عن مفهوم صعوبات التعلم.  
يصنف المؤلف تعريفات صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي  
عرضاً لها:

(١) تعريفات تربوية.

(٢) تعريفات طبية.

(٣) تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية.

(٤) تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

### أولاً: التعريفات التربوية:

حيث قدمت باتمان (Bateman, 1965 : 220) تعريفاً للأطفال  
الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، متضمناً فكرة محك التباعد بين  
الإمكانات العقلية والتحصيل الدراسي ، وينص هذا التعريف على أن  
"الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً دالاً

تربوياً بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي ، ويرتبط ذلك باضطرابات أساسية في عمليات التعلم ، والتي قد تكون أو لا تكون مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام ، أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحسي".

وعرفا هاري ولامب (Harre & Lamb, 1983: 340) الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه "يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة".

في حين قدم عادل الأشول (١٩٨٧: ٥٤٠) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنها "نقص في الإنجاز أو القدرة عند بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن فهم استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة".

ويشير سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٢٩) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم "الذين لا يستطيعون الاستفادة من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي أو خارجه ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى زملائهم مع استبعاد المعاقين عقلياً وجسدياً والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر".

ويذكر كرسيني (Corsini, 1994: 105) أن مفهوم صعوبات التعلم : "هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية ولا يظهر عليه أي مظاهر الاختلال الفسيولوجي العصبي ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في إطار المنهج الموضوع وقد يكون ذلك في أي عمر أو مستوى اقتصادي أو اجتماعي".

وعرف ليون (Lion, 1995) مفهوم صعوبات التعلم بأنه "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على فهم، أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تُظهر نفسها في القدرة غير التامة للفرد لكي يستمع، يتحدث، يقرأ، يكتب، يتهجى. أو يقوم بإجراء العمليات الحسابية، والأقازيا النمائية. ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، سمعية، إدراكية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئية، أو ثقافية، أو اقتصادية. (نصره جلد، ٢٠٠١: ٨٣)

كما يشير محمد غنيم وكمال عطية (١٩٩٦ : ١٣١) إلى صعوبات التعلم على أنها "مفهوم يصف مجموعة من المتعلمين نكاؤهم عادي - متوسط أو فوق المتوسط وينخفض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية أو إعاقات حسية أو بدنية وغير قادرين على التعلم في الظروف العادية.

ويشير محمد عدس (١٩٩٨ : ٣٧ - ٣٨) إلى أن الشخص الذي لديه اضطراب في إحدى العمليات السيكلولوجية حين يستخدم اللغة الشفهية، أو حين يتعلمها كتابة، أو قراءة، والتي تبدو في عدم قدرته على أن يسمع أو يفكر أو يقرأ، أو يتحدث أو يكتب أو يقوم بعمليات حسابية ويشمل ذلك بعض الحالات مثل صعوبة الإدراك أو تلف في المخ.

وقدم فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠ : ٧٧٤) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن مفهوم صعوبات التعلم "يعني العجز عن التعلم Learning Disabilities ويعتبرونه لون من التعويق الشديد يدخل صاحبه في فئة الذين يحتاجون إلى التربية الخاصة".

ويعرف السرطاوي (Saratawi, 2001) صعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة ذات منشأ عصبي تؤثر في نمو أو تكامل أو استخدام المهارات اللفظية

أو غير اللفظية. وتظهر صعوبات التعلم الخاصة كصعوبة واضحة لدى الأفراد يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء ، وأجهزة حسية وحركة طبيعية ، وتتوفر لديهم فرص التعلم المناسبة ، وتختلف آثار هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى نشاطاته التربوية والمهنية والاجتماعية ونشاطات الحياة الطبيعية باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات".

وينظر عبد العزيز العبد الجبار (٢٠٠٢ : ١٧٨) إلى صعوبات التعلم على أنها "مصطلح يشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة ، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو الهجاء أو القيام بالعمليات الحسابية وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك ، أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل المخي البسيط ، أو إلى عدم القدرة على القراءة ، أو إلى عدم القدرة على الكلام ، وتستبعد من هذا المصطلح الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلي ، أو اضطراب سلوكي ، أو حرمان بيئي أو ثقافي".

وتذكر آيات عبد المجيد (٢٠٠٣ : ٣٨) في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم أنه "مصطلح يشير إلى أولئك المتعلمين الذين لا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة والمعلومات داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيع الوصول إلى مستوى التمكن الذي يصل إليه العاديين من الأطفال وذلك بسبب قصور في العمليات الأساسية مثل الإدراك ، الانتباه ، التذكر ، كما أنهم يعانون من قصور في المهارات الأساسية مثل المهارات الحركية".

ويشير صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٨) إلى أن "صعوبات التعلم يقصد بها الأطفال الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة

واستخدامها ، والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجي والحساب والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية ، أو السمعية أو البصرية ، أو غيرها من الإعاقات".

ويعرف نبيل حافظ (٢٠٠٦ : ٣) صعوبات التعلم بأنها "هي اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة".

وقدّم فرديوس الكنزى (٢٠٠٧ : ٣٣) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أن صعوبات التعلم "هو مصطلح يطلق على أولئك الذين يعانون من وجود صعوبة أو أكثر في العمليات العقلية، وفي التحصيل، ولا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل العادي، ولا يشمل هذا المصطلح الإصابات المخية، والإعاقات العقلية، والسمعية، والبصرية، والحركية".

### ثانياً: التعريفات الطبية:

حيث يشير كليمنتس (Climentes, 1966) إلى أن مصطلح الخلل الوظيفي المخي البسيط إلى هؤلاء الأطفال الذين يقتربون من المتوسط أو المتوسطين أو أعلى من المتوسط من الذكاء والذين يعانون من صعوبات تعلم ترتبط بانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر هذه الانحرافات في شكل تركيبات مختلفة من القصور في الإدراك وفي تكوين المفاهيم وفي اللغة وفي الذاكرة وفي الوظائف الحركية. (فتحي عبد الرحيم وحليم بشاي، ١٩٨٨ : ٣٩٣)

ويعرف براون وآخرين (Braown et al, 1987) صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابة ، وتظهر في اضطراب القدرة على

الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والاقازيا النمائية". (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٤: ١٤٠)

في حين يعرف إبراهيم (Ebraham, 1992: 235) صعوبات التعلم بأنها "اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي ، وتعني مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبب واحد وتبدأ هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل وال فشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية وطرق تجهيزهم للمعلومات غير كافية".

### ثالثاً: تعريفات فسيولوجية ونيورولوجية:

يتضمن هذا النوع من التعريفات التي اهتمت اهتماماً كبيراً بوظائف الجهاز العصبي المركزي وعلاقته بصعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1996 : 33) أن صموئيل كيرك (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها "مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة ، الكتابة ، الحساب ، أو أي مواد دراسية أخرى ، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية".

وقدم السيد عبد الحميد (٢٠٠٣: ١٢٦) تعريفاً لمفهوم صعوبات التعلم ينص على أنه " مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في

الفصل العادي ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية ويظهر أثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ولا ترجع صعوبة التعلم إلى إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

ويعرف سليمان عبدالواحد (٢٠٠٨ : ٣٧ ، ٢٠٠٩ : ٤٣) مفهوم صعوبات التعلم بأنه "مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر ، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت (سمعية أم بصرية أم حركية) ، وإنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان (ثقافي أم اقتصادي أم تعليمي) وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي".

#### رابعاً: التعريفات الفيدرالية (المؤسسات أو الهيئات) :

لقد صدرت مجموعة من التعريفات الفيدرالية لتوضيح مفهوم صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضاً لبعض هذه التعريفات:

##### (١) تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (١٩٧٧):

**National Advisory Committee for Handicapped Children**

صدر التعريف عن اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين عن مرسوم بقانون تحت (٩١ - ٢٣٠) سنة (١٩٦٨) لتعريف صعوبات التعلم ونتيجة لكثير من الانتقادات التي وجهت له صدر تعديل في ٢٩ نوفمبر

بقانون (٩٤ - ١٤٢) سنة (١٩٧٧) وينص على أن صعوبات التعلم "هي اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الموجودة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإن هذه الاضطرابات تظهر لدى الطفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجى أو القيام بالعمليات الحسابية كما يحتوى التعريف مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابة المخ والخلل البسيط في وظائف المخ والعسر القرائى والأفازيا النمائية. ولا يشمل التعريف الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات السمعية أو البصرية أو البدنية أو التخلف العقلي أو الأطفال ذوي العيوب البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية".

(Ohlson, 1978: 8)

(٢) تعريف الهيئة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (١٩٨١):

**Tianal Joint Committee on Learning Disabilities (1981)  
National**

ظهر هذا التعريف نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف الفيدرالي الصادرة عام (١٩٧٧)، وقد رأت الهيئة الوطنية المشتركة المكونة من الست هيئات سابقة الذكر وضع تعريفاً لتلاقي سلبيات التعريف السابق وينص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في المشكلات التي تتعلق بمجالات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة والاستدلال وإجراء العمليات الحسابية والتي تكمن داخل الفرد والتي ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والتي تصاحبها بعض الإعاقات مثل (الإعاقة الحسية - التأخر العقلي - الاضطرابات الانفعالية الشديدة) أو بعوامل بيئية مثل (الفروق الثقافية والتعليم غير الملائم) إلا أنها غير ناتجة مباشرة لتلك الظروف".

(Hammill , 1990: 18)

### (٣) تعريف اللجنة القومية (الوطنية) المشتركة (NJCLD) (١٩٩٤):

في عام ١٩٩٤ قامت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) بإدخال بعض التعديلات التي رأت ضرورة إدخالها على تعريفها السابق لسنة ١٩٨١ والتي تضمنت بعض المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم أو المرتبطة بها مثل مشكلات الضبط الذاتي للسلوك ، مشكلات الإدراك الاجتماعي، مشكلات التفاعل الاجتماعي. وهذا التعريف نص على أن صعوبات التعلم "هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تعبر عن نفسها عن طريق صعوبة ملحوظة تكتسب في السمع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال والقدرات العقلية وهذه الاضطرابات ، وهذه الاضطرابات قد ترجع إلى اضطرابات وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن يحدث على امتداد حياة الفرد ومن الممكن أن يكون مصحوباً باضطراب في السلوك والإدراك الاجتماعي". (Polloway et al, 1997 : 298)

ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم نلاحظ أنه مازال مصطلح صعوبات التعلم – وبالرغم من التاريخ القصير نسبياً لهذا المجال – يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ونود أن نشير هنا إلى أنه يوجد بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم نوضحها فيما يلي:

- ١- أن معظم التعريفات إتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى نوى صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفياً وليس عضوياً، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

- ٢- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمان بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.
  - ٣- ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
  - ٤- قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولا بالنسبة للعاديين.
  - ٥- إضافة التفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل القراءة، الكتابة، والرياضيات.
  - ٦- الأفراد ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.
  - ٧- التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوي صعوبة التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.
  - ٨- حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.
  - ٩- الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية.
- وبناء على ما تقدم ، وتأسيساً على التحليل والنقد السابق للتعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية فإنه يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (في أي عمر) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ولا يعانون من أي من الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية،

السمعية، والبصرية)، وأيضاً لا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل النشاط الحركي الزائد، قصور الإنتباه، والإحساس بالدونية، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرق تدريس مختلفة".

### **مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم ... حدود فاصلة:**

يزخر مجال علم النفس اليوم بالعديد من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية، ولعل أهم هذه القضايا والمشكلات قضايا التعريف ومشكلاته المزمنة وقضايا التحديد الدقيق للفروق بين المصطلحات المستخدمة في نقطة بحثية واحدة، وما يستتبع ذلك من صعوبة في الترجمة والنقل حيث تتداخل المفاهيم وتستعصي أحياناً أخرى على نطاق الاستقرار والثبات.

ويعد مجال صعوبات التعلم Learning Difficulties من المجالات التي تعج بالمشكلات المستعصية حتى الآن في التعريف والنقل والترجمة الدقيقة للمصطلحات المستخدمة في هذا المجال. وفي هذا الإطار يرى مؤلف الكتاب أن يتعرض في السطور القادمة لقضية المصطلحات المختلفة التي تستخدم للإشارة إلى صعوبات التعلم Learning Difficulties، بالإضافة إلى الخلط الذي يقع فيه البعض من حيث التعبير عن صعوبات التعلم بمصطلحات أخرى متصلة بالتعلم مثل: مشكلات التعلم Learning Problems، عدم القدرة أو العجز عن التعلم Under Achievement، بطء التعلم Disabilities، التأخر الدراسي Slow Learner، والتخلف العقلي Mental Retardation، .... إلخ.

ويمكن لأخصائي صعوبات التعلم تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم بالرغم من التداخلات القائمة بينها، وذلك بالعودة إلى الأسباب والأعراض وطرق التشخيص، والتعريفات الخاصة بكل مفهوم من هذه المفاهيم.

ومن هنا ينصح مؤلف الكتاب بضرورة تحديد الفروق بين مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه وذلك على النحو التالي:

#### (أ) صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم ، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه ، أو إلى الإعاقة العقلية كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعداً عن الأنشطة التربوية بالمدرسة. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٨ : ٣٦)

وعلى الجانب الآخر نجد أن مفهوم صعوبات التعلم يستخدم في إنجلترا ليصف تلميذاً يعاني من مشكلات تعلم مقارنة بأقرانه ، تجعله لا يواصل تعليمه بصورة جيدة ، وهذه المشكلات ترجع إلى المنهج ومحتواه وطبيعته ومستواه ، ويستخدم هذا المفهوم في أمريكا بديلاً لمفهوم صعوبات التعلم ، عندما يكون هناك فرق في الإنجاز أو التحصيل أوفي القدرة العقلية العامة مقارنة بالأقران من نفس العمر.

وعلى ذلك فإن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد ، وليست عامة لكل الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم. أي أن مشكلات التعلم هي مظلة كبيرة أعم وأشمل من صعوبات التعلم ، التي لا تعدو إلا أن تكون واحدة من فئات أخرى متضمنة في مشكلات التعلم.

## (ب) صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم:

يشير سُلَيْمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٦) إلى أن مصطلح صعوبات التعلم Learning Difficulties يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو التهجّي أو الحساب ، أو العلوم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات ، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين.

كما يعد مفهوم صعوبات التعلم Learning Difficulties من المفاهيم الأكثر تشابهاً مع مفهوم عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم Learning Disabilities ، وهو مصطلح شائع الاستخدام في إنجلترا وأمريكا ، وترجم إلى اللغة العربية ليشير إلى صعوبات التعلم. أما مصطلح Learning Disabilities فترجم حرفياً إلى اللغة العربية ليشير إلى عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم، وينتهي مؤلف الكتاب إلى التساؤل التالي: هل هذا راجع إلى الترجمة الحرفية أم إلى الترجمة الإنسانية؟.

ويتضح مما سبق أن البعض يعتبر مصطلحي صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم مترادفين ، بينما يذهب البعض الآخر إلى اعتبار أن مشكلة التداخل بين المصطلحين هي في الأصل مشكلة ترجمة ونقل المصطلحين إلى اللغة العربية.

ويميل مؤلف الكتاب إلى تبني الاتجاه الذي يرى أن المشكلة أساساً هي مشكلة ترجمة ، فكلمة Disabilities التي نقلت إلى العربية على أنها "صعوبات" ، هي في الحقيقة تعني "جوانب العجز" ، مما يجعل مصطلح Learning Disabilities يترجم على وجه الأكثر دقة إلى "جوانب العجز عن التعلم" ، أما كلمة Difficulties فهي تعني بالدرجة الأولى "صعوبات" ،

مما يستلزم ترجمة مصطلح Learning Difficulties على وجه الدقة إلى "صعوبات التعلم" ، ومما لا شك فيه أن "صعوبة التعلم" في نعت ووصف الأفراد كبشر أخف وطأة وشدة من "العجز عن التعلم" مما يجعل هناك اختلافاً بين المصطلحين الأجنيين الأصليين.

### (ج) صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي ، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى ، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية ، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٨ : ٣٧)

و يشار أيضاً إلى أن التأخر الدراسي هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادة دراسية أو أكثر ، نتيجة لأسباب متنوعة و متعددة ، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه ، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية و الدراسية.

كما ارتبط مصطلح صعوبات التعلم بالتأخر الدراسي لتماثل فئتي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي من حيث المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل الدراسي ، وهما يمثلان المظهر الخارجي لهاتين الفئتين.

كما أن هناك أسباب عديدة أخرى محتملة للتأخر الدراسي (صحية - عقلية - اجتماعية - مدرسية) ، ومن ثم يمكن أن نجد تلميذاً يعاني من التأخر الدراسي، لا بسبب نقص ذكائه عن المتوسط ، وإنما لأي سبب آخر. أما صعوبة التعلم، فإنها ترجع إلى أسباب أكاديمية أو نمائية محددة، بعيداً عن كل هذه الأسباب المحتملة وراء التأخر الدراسي.

كما يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمولية ، وأن مصطلح التأخر الدراسي " يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تأخر المتعلم عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى ، و يحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم أي أن التأخر الدراسي مظهر من مظاهر صعوبات التعلم.

#### (د) صعوبات التعلم وبطء التعلم:

رغم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يظهرون إنخفاضاً في التحصيل الدراسي في بعض أو كل المقررات الدراسية، فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة، أما الأفراد بطيئي التعلم فتعد قدراتهم على التعلم في كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل Borderline، وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء التعلم في التقدم والإنجاز الدراسي، ومن لا يمكن اعتبار بطيئي التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد وتباين واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي الفعلي.

و مما سبق يتضح لنا الاختلاف بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد بطيئي التعلم ، حيث يتصف ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط ، أو فوق المتوسط ، أما الأطفال بطيئو التعلم فهم يمتلكون حد أدنى من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء ، لكنهم ليسوا متخلفين عقلياً. و لكن أتباع برامج علاجية تربوية أكاديمية قد يؤدي إلى تحصيل أفضل بالنسبة لذوي صعوبات التعلم عنه لدى بطيئي التعلم.

## (هـ) صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي ، فمفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذي تؤهله لهم قدراتهم ، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقلياً أو المعاقون جسمياً أو حسيّاً.

وفي هذا الصدد يذكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٨: ٣٧) أن صعوبات التعلم تختلف اختلافاً واضحاً عن الإعاقة العقلية ، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فنزو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط ، مما يفرقهم تماماً عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط.

وإن كانت صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية فإن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء ، وفي الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزاً عن التعلم والتوافق مع البيئة و الحياة ، ولذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً ويصعب توافقيهم اجتماعياً.

## (و) صعوبات التعلم والتفريط التحصيلي:

يعرف فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ١٥٣) التفريط التحصيلي Ander achievement بأنه "الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانيات، أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، بما يعكس إنخفاضاً دالاً في الأداء الأكاديمي الفعلي عن الأداء الأكاديمي المتوقع، نتيجة لعوامل دافعية أو انفعالية، ودون وجود صعوبات نوعية محددة سواء كانت نمائية أم أكاديمية".

كما يمكن وصف ذوى التفريط التحصيلي بأنهم "أولئك المتعلمين الذين يقل متوسط تحصيلهم الأكاديمي عن المتوسط العام للأفراد بواحد إنحراف معياري، ويزيد متوسط ذكائهم عن المتوسط بمقدار واحد إنحراف معياري، كما أنهم يفتقرون إلى دافعية الإنجاز وتتقصصهم الثقة بقدراتهم، ومعلوماتهم وكذا المثابرة في مواجهة الصعاب فالخاصية التي تفصل بين ذوى صعوبات التعلم، وذوى التفريط التحصيلي هي درجة التفريط التحصيلي".

ويرى مؤلف الكتاب أنه يمكن تفسير حالات ذوى التفريط التحصيلي في ضوء عوامل الدافعية والإنجاز، فهذه الفئة من المتعلمين قد يرجعون انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى ضعف قدراتهم، وقد تكون لديهم مركز ضبط خارجي، وقد يرجعون أسباب تأخرهم التحصيلي أيضاً إلى الصدفة والحظ، ولهذا ينصح بتدريبهم على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، أما حالات ذوى صعوبات التعلم فيمكن تفسيرها في ضوء الخلل في وظائف النصفين الكرويين للمخ، واضطراب العمليات المعرفية، حيث إن من الخصائص التي تميز صعوبات التعلم أنهم يفشلون في فهم ما يقرؤون، ومن ثم يفشلون في استيعابه وتمثيله، والاحتفاظ به واسترجاعه، وهذا يؤدي إلى ضحالة البنية المعرفية لديهم، ومن ثم ضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى أفراد هذه الفئة، لذا فإن دلالات وجود قصور في عمليات تجهيز المعلومات، أو سيطرة أحد أنماط معالجة المعلومات على الآخر يعد محدد قوى ومهم في التمييز بين ذوى التفريط التحصيلي وذوى صعوبات التعلم.

### (ح) صعوبات التعلم الإعاقة التعليمية:

يشير مفهوم المعاقين تعليمياً من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد الذي يعاني من نقص في قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة،

وعلى مزاوله السلوك الاجتماعي السوي نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمي، أو حسي، أو عقلي، أو اجتماعي.

ويذكر السيد عبدالحميد (٢٠٠٠: ١٣٢) أن تعريف مفهوم المعاقين تعليمياً Learning handicapped يشار إليه في موسوعة التربية الخاصة بأنه مصطلح يتعلق بتقديم الخدمات للمتعلمين المتخلفين عقلياً بصورة متوسطة وهم المتخلفون عقلياً القابضين للتعلم إلا أن لديهم تعويلاً تعليمياً.

#### (ز) صعوبات التعلم اضطراب التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف Impairment في الجهاز العصبي ترجع إلى تباين اختلاف في الجينات الوراثية، أو إصابة مخية، أو تلف في المخ أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسي، أو لعبوب التغذية، أو لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفعلية على إنجاز مهمة معينة في حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لإنجازها.

وقد يستخدم بعض الباحثين مصطلح اضطرابات التعلم للإشارة إلى جميع مشكلات التعلم على مختلف أنواعها، بينما يقصر البعض استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية إلا ما يؤخذ على هذا الاستخدام هو التداخل الواضح بين هذا المصطلح، ومصطلحات أخرى مثل: الإعاقة العقلية، ومصطلح المضطربين انفعالياً.

وفي ضوء ما سبق فإن وضع الحدود الفاصلة بين فئة صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يقلل من التداخل بين هذه الفئات ويحد من أخطاء التشخيص ، الأمر الذي يزيد من صدق نتائج الدراسات والبحوث وكذلك فاعلية البرامج العلاجية التي تطبق على فئة من تلك الفئات.

## معدلات انتشار صعوبات التعلم:

يُعتبر مجال صعوبات التعلم من الميادين الهامة التي ينبغي الاهتمام بها نظراً لتزايد نسب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم في معظم المواد الدراسية ، وفي معظم بلدان العالم ، ولما تعكسه من آثار سلبية على المتعلمين والمعلمين في وقت واحد.

وقد تختلف معدلات انتشار صعوبات التعلم حسب الدراسات المختلفة في دول العالم ، وهذا الاختلاف ينبع من اختلاف المحكات المستخدمة في هذه الدراسات واختلاف المجتمعات التي أجريت عليها ، إلا أنه جميعها تشير إلى كبر حجم المشكلة مقارنة بالإعاقات الأخرى ، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام بها ودراساتها.

وفيما يتعلق بنسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية فإن المستقرى لعدد ونسبة حالات صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية يجد أنها ليست بالهينة فنتائج بعض الدراسات تشير إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم بنسب قد تفوق النسب العالمية ، ففي دراسة محمد الديب (٢٠٠٠) والتي أجريت في البيئة السعودية أوضحت نتائجها أن نسبة انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية من (٢ - ٢٠%) على مختلف المراحل وعلى المستوى الجامعي تمثل (١٢,٨%).

وفي الأردن أشارت دراسة تيسر الكوافحة (١٩٩٠) إلى أن نسبة حالات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لدى الذكور بلغت (٩,٢%) في حين كانت لدى الإناث (٦,٨%).

وفي دراسة زكريا توفيق (١٩٩٣) التي أجريت في البيئة العمانية بلغت نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات (١٠,٨%) ، كما بلغت نسبة الذكور ذوي صعوبات التعلم (١٢%) بينما بلغت نسبة الإناث (٩,٣%).

وفي الإمارات العربية المتحدة ، وكما أشارت دراسة فيصل الزراد (١٩٩١) إلى أن النسبة وصلت إلى (١٣,٧%) لتلاميذ المرحلة الابتدائية منها (١٥,٤%) من الذكور ، (١١,٨%) من الإناث.

وفي مصر أشارت دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) إلى أن نسبة الصعوبات في القراءة بلغت (٢٦%) وفي الكتابة (٢٨,٤%) . بينما أوضحت دراسة أحمد عواد (١٩٩٢) أن نسبة انتشار صعوبة التعلم في مادة الحساب (٤٦,٢%).

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) التي أجريت على بعض تلاميذ المرحلة الإعدادية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم (٥٧,٤%) وفي دراسة عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) أوضحت نتائجها أن نسبة صعوبات التعلم في القراءة (١٦,٥%) والكتابة (١٨,٨%) والحساب (٣,٥%). كما أوضحت نتائج دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٦) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية (٩,٨%).

وفي دراسة مصطفى السعيد (١٩٩٧) أوضحت نتائجها شيوخ وانتشار صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مادتي اللغة العربية والرياضيات وكانت صعوبات التعلم أكثر انتشاراً بين الذكور في مادة اللغة العربية ، وأكثر انتشاراً بين الإناث في مادة الرياضيات هذا ولم تتضح نسبة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الدراسة.

في حين أشارت دراسة مصطفى أبو المجد (١٩٩٨) إلى أن نسبة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات بالمقارنة بالمواد الأخرى نسبة لا بأس بها وتشير إلى وجود مشكلة في تعلم الرياضيات. بينما توصلت دراسة فتحي الزيات (٢٠٠٠) إلى أن نسبة صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية لا تقل عن (٢٥%) ، كما توصلت دراسة محرز الغنام (٢٠٠٠) إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم قد بلغت

(١٤,٦%) مما يشير إلى مشكلة حقيقية يعاني منها المتعلمين في تعلم مادة العلوم.

كما أظهرت دراسة جمال فايد (٢٠٠١) ارتفاع ملحوظ في نسب الأطفال الأكثر تعرضاً لصعوبات التعلم . كما تبين أن هناك تبايناً واضحاً في نسب شيوع صعوبات التعلم وفقاً لنوع الصعوبة ودرجة حدتها. كما توصلت دراسة عفاف عجلان (٢٠٠٢) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم قد بلغت (٦,٤%) ، كما تذكر أن نسبة صعوبات التعلم تتخفض عن النسب التي حددتها بعض الدراسات كلما زاد في عدد المحكات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم. وتشير نتائج دراسة نبيل فضل (٢٠٠٣) إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب الجامعة قد تفوق (٥٠%) وهي نسبة تفوق نسب الفئات الخاصة الأخرى.

وأخيراً يضيف جمال فايد (٢٠٠٣) أنه رغم اختلاف تعريفات ذوي صعوبات التعلم وتصنيفاتهم من مجتمع إلى آخر فإنه تم تقدير نسبة تتراوح بين ٣% إلى ٢٨% من كل تلاميذ المدارس لديهم صعوبات تعلم .

أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم – أنه في عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالي (٤% - ٥%) من الأطفال ذوي صعوبات تعلم وأن (٨٠%) من هؤلاء الأطفال لديهم قصور في القراءة. (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠١ : ٢٤٧)

ومما لا ريب فيه أن الإحصاءات السابقة عن نسبة ذوي صعوبات التعلم إنما تمثل نسب خطيرة تفوق التوقع وترسم صورة غير مضيئة عن واقع التعليم في مجتمعنا العربي وتتطلب تضافر الجهود المخلصة للتعرف على وتحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

## تصنيفات صعوبات التعلم:

يرى كثير من المهتمين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم ضرورة تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظاهرة ، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة ، نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذي صعوبات التعلم باعتبارها مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل أساليب التشخيص و العلاج الملائمة لكل مجموعة حيث إن الأسلوب الذي يصلح لأحدي الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لحالة أخرى تتعدد التسميات التي أطلقت علي تلك الفئة مثل:

- الأطفال ذوي الإصابات المخية.

- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية.

- الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

و يتفق كلا من كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٥-٦)، فيصل الرزاز (١٩٩١: ١٢٥-١٢٩)، وكمال زيتون (٢٠٠٣: ١١٠) علي التصنيف التالي لصعوبات التعلم:

### ١- صعوبات التعلم النمائية:

وهي التي تركز علي العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وينقسم الي:

- الصعوبات الأولية: الإنتباه، الذاكرة، والإدراك.
- الصعوبات الثانوية: اللغة، والتفكير.

### ٢- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي تلك المشكلات من قبل أطفال المدارس و تتضمن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، والكتابة).

ويصنفها محمود منسي (٢٠٠٣) كما يلي:

- صعوبات التعلم المرتبة بالمدرسة: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:
  - أ- صعوبات التعلم المرتبطة بالمباني الدراسية.
  - ب- صعوبات التعلم المرتبطة بالمنهج الدراسي.
- صعوبات التعلم المرتبطة بالمعلم: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:
  - أ- الإلمام بالمنهج.
  - ب- الاتجاهات التربوية السليمة.
  - ج- طرق التدريس الأساليب المناسبة في التعلم.
  - د- الإعداد الأكاديمي.
  - هـ- التأهيل و التحديث.
- صعوبات التعلم المرتبطة بالمتعلم نفسه: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

- أ- صعوبات صحية (كالجلجة، التهيئة ... إلخ).
  - ب- صعوبات تتعلق بعدم قدرة المتعلم على التعلم.
  - ت- صعوبات تتعلق بالميل والاتجاهات .
  - ث- صعوبات تتعلق بالتوافق.
  - ج- التوحد مع نوي الصعوبات .
  - ح- الاتجاه السلبي نحو المدرسة و التعلم.
  - خ- انخفاض مستوي الطموح.
- صعوبات التعلم المرتبطة بالأسرة: وتتمثل في مجموعة من الصعوبات:

- أ- التغذية غير الجيدة.
- ب- قصور في النمو الاجتماعي.
- ت- فقدان الاهتمام بالمتعلم.
- ث- نقص ضروريات الدراسة.

ج- سوء الجو الدراسي بالمنزل.

ح- إخلافات الأسرية ... إلخ.

و صنف ميرسير (Mercer, 1992: 53) صعوبات التعلم الي ثلاث

مشكلات:

□ . المشكلات المعرفية: وتشتمل على:

١- الإنتباه قصير المدى.

٢- الإدراك.

٣- الذاكرة.

٤- حل المشكلات.

٥- ما وراء المعرفة.

□ . المشكلات الأكاديمية: وتشتمل على:

١- مهارات القراءة.

٢- الاستنتاج الحسابي.

٣- التعبير الكتابي.

٤- العمليات الحسابية.

٥- مهارات الكتابة.

٦- التعبير القرائي.

□ . المشكلات الاجتماعية و الانفعالية: وتشتمل على:

١- العجز المتعلم.

٢- التشتت.

٣- مفهوم الذات.

٤- النشاط الزائد.

٥- الدافعية.

٦- الإدراك الاجتماعي.

وهناك تقسيم آخر يصنف صعوبات التعلم إلى ثلاث تصنيفات هي:

□ صعوبات التعلم الأكاديمية: وتشمل:

- ١- صعوبات القراءة.
- ٢- صعوبات الكتابة.
- ٣- صعوبات التهجى.
- ٤- التعبير الكتابي.
- ٥- صعوبات الحساب.
- ٦- التعبير القرائي.
- ٧- صعوبات الحركة.
- ٨- صعوبات التعرف على الكلمات.

□ اضطرابات الاتصال: وتشمل:

- ١- اضطرابات التعبير اللغوي.
- ٢- اضطرابات تمييز الأصوات.
- ٣- عدم التأني.

□ اضطرابات المهارات الحركية: وتشمل:

- ١- اضطرابات التآزر الحركي.
- ٢- اضطرابات التآزر البصري.
- ٣- اضطرابات التآزر السمعي.

وقدم سارانيل (Saranell , 1997: 177-181) تصنيفا آخر كما

يلى:

□ الصعوبات الأكاديمية: وتضم:

- ١- صعوبات القراءة.
- ٢- صعوبات الكتابة.
- ٣- صعوبات التعبير الشفهي.

٤- صعوبات الحساب.

٥- صعوبات التهجي.

□ الصعوبات المعرفية: وتضم:

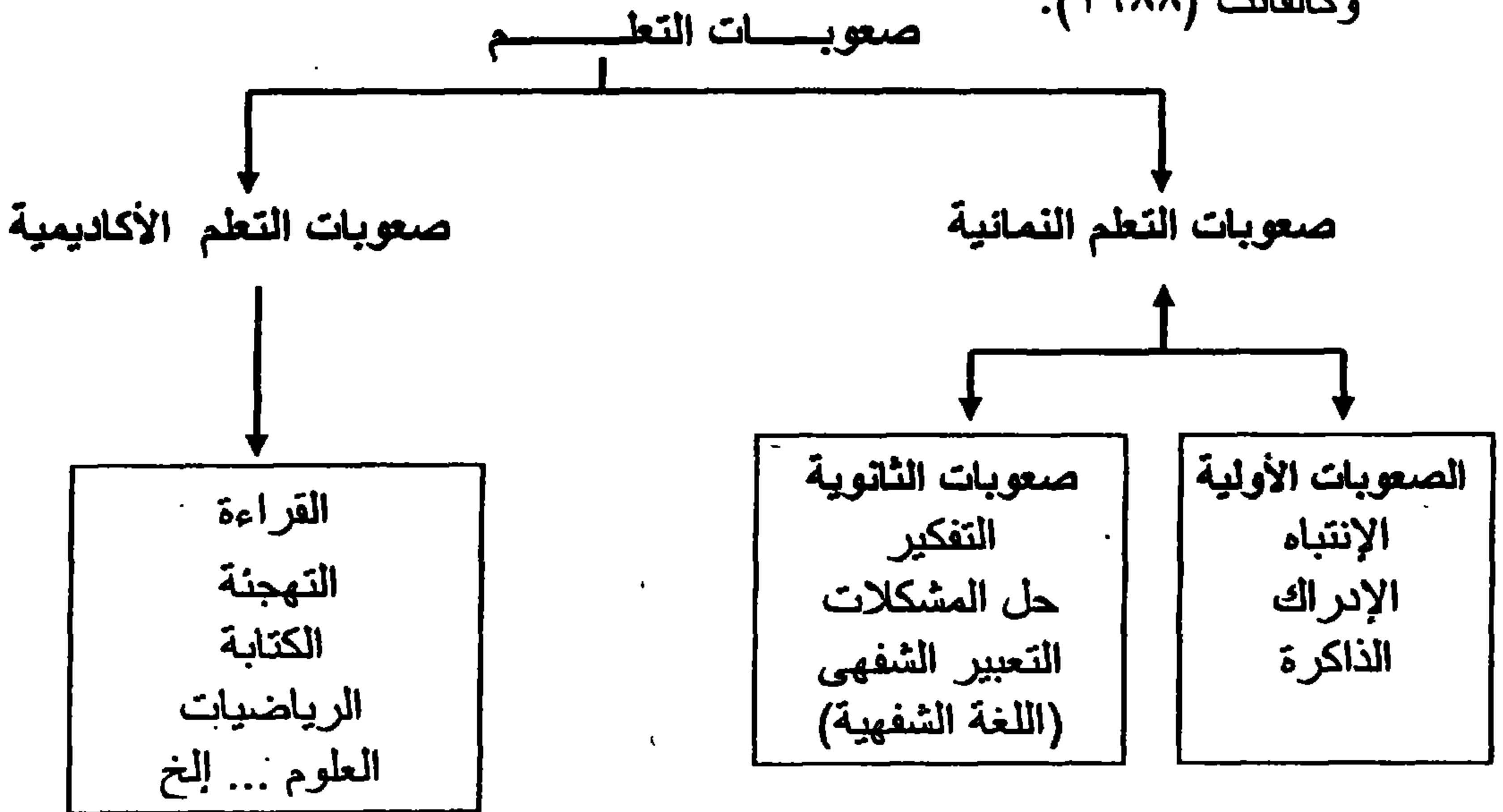
١- اضطرابات الإنتباه مع فرط النشاط.

٢- اضطرابات الذاكرة.

٣- صعوبات اللغة.

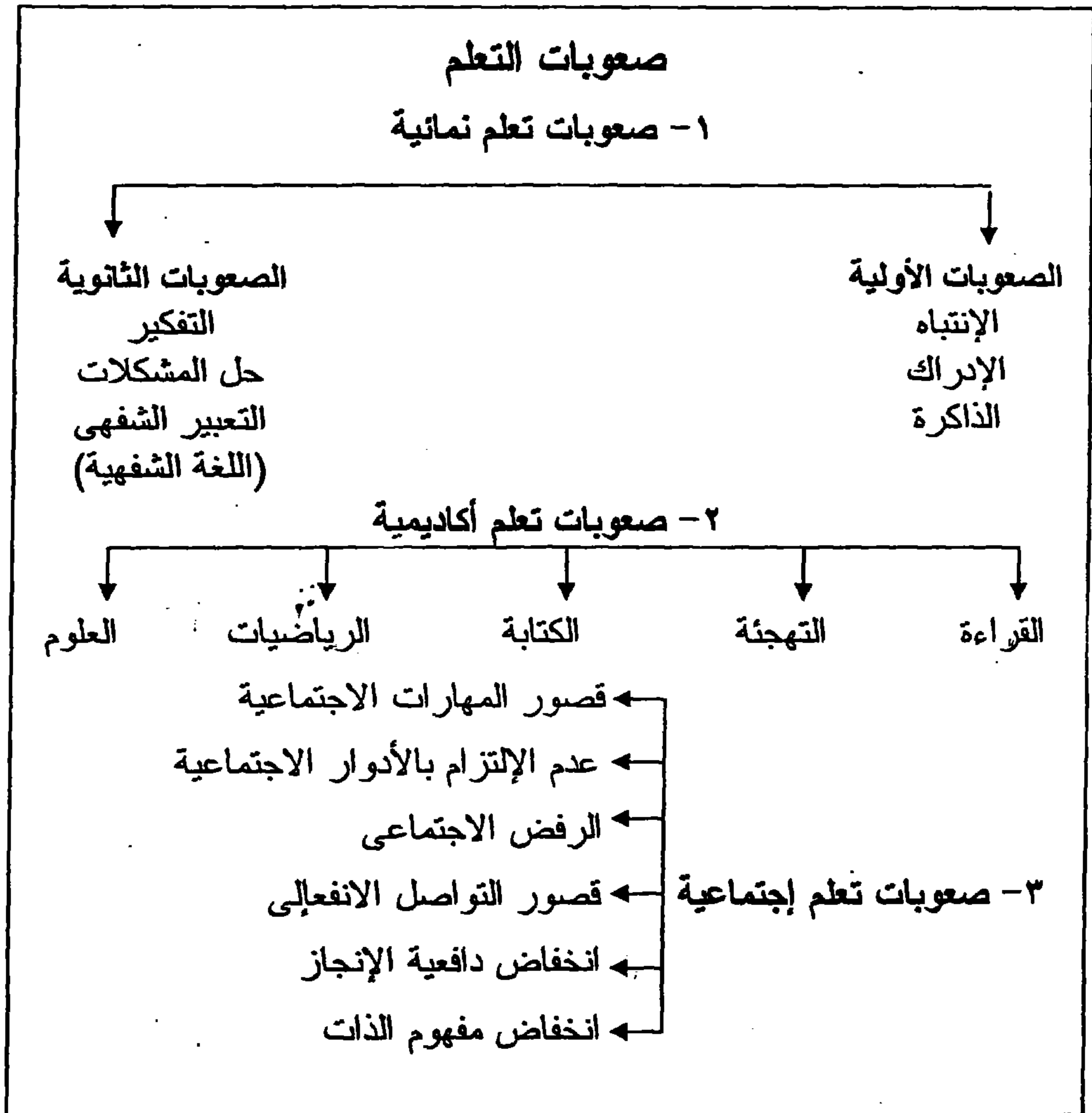
٤- صعوبات حركية.

ومما سبق يتضح لنا أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فمثلاً إذا عجز طفل عن القراءة كصعوبة أكاديمية قد يرجع إلى عدم قدرته على تركيب وتجميع الأصوات في كلمة واحدة أي "صعوبات التعلم النمائية" المتمثلة في ضعف توليف الأصوات هي التي تمنع الطفل من القراءة "صعوبة أكاديمية". وعلى ذلك يمكن القول بأن أكثر التصنيفات شيوعاً وقبولاً اليوم بين المهتمين والمتخصصين في هذا المجال هو التصنيف الذي أورده كيرك وكالفانت (١٩٨٨).



شكل (١) تصنيف صعوبات التعلم

ويقترح مؤلف الكتاب تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم من خلال إضافة نوع جديد من الصعوبات ألا وهي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية في الشكل التالي:



شكل (٢) النموذج الثلاثي التفاعلي لصعوبات التعلم كما يراه المؤلف.

وننتيجة لما تقدم يؤكد مؤلف الكتاب على عدم إهمال صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية عند دراسة صعوبات التعلم بوجه عام ، وينصح بالكشف عنها (الصعوبات الاجتماعية والانفعالية) في مرحلة مبكرة لأنها لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية، كما أن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية أيضاً تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب، ومن ثم يمكن اتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهة هذه المشكلة وعلاجها قبل استفحالها، وهذا ما يعتبره المؤلف نوعاً من الوقاية الأولية للمشكلة.





الفصل الثاني

الأسباب والعوامل المسببة

في صعوبات التعلم





## مقدمة:

نظراً لجدة البحث في مجال صعوبات التعلم وتداخله مع مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي ، والتخلف العقلي وبطء التعلم ، ورغم عدم وضوح الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم ، فإنها لازالت غامضة وغير متميزة ، ولكنه على الرغم من ذلك فإنه توجد أسباب وعوامل عديدة لصعوبات التعلم عرضها العلماء كل في مجال تخصصه واهتماماته.

فيذكر فتحي الزيات (٢٠٠٢ : ٥٠٧) أن صعوبات التعلم عموماً تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة ، بما في ذلك العوامل الوراثية ، والعوامل البيئية والثقافية غير الملائمة ، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة ، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية ، أو العصبية ، أو الكيميائية ، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ.

في حين يرى مؤلف الكتاب أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائي لعمليات الإدراك البصري التي تؤثر بشكل عكسي على اكتساب الفرد لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمي.

ويمكننا تقسيم العوامل المسهمة في حدوث صعوبات التعلم لدى المتعلمين فيما يأتي:

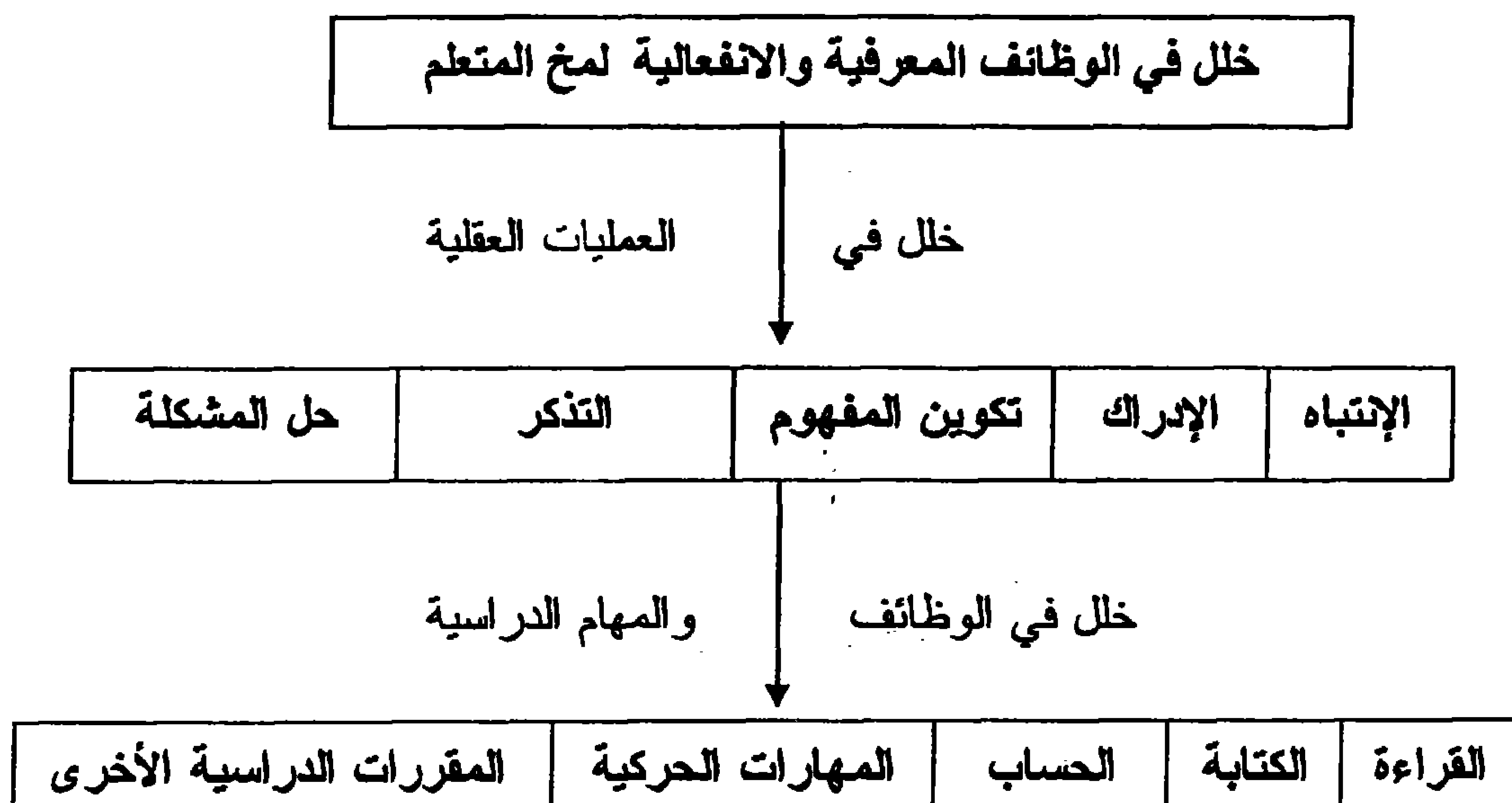
### (أ) العوامل العضوية والبيولوجية:

#### Organic and Biological Factors

أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلم ، وأن المخ يتكون من عدة أجزاء تعمل معاً في نظام متكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها. (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥ : ٤١٧)

ويرى مؤلف الكتاب أن أكثر الأسباب معقولة وقبولاً هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي وخاصة ما يشار إليه بالخلل الوظيفي

بعض النظر عما إذا صاحب ذلك تلف عضوي أم لا. ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف الجهاز العصبي المركزي لدى المتعلم يؤدي إلى الفشل في معالجة المعلومات وتجهيزها. ومن ثم الخلل والقصور في الوظائف النفسية الإدراكية والمعرفية واللغوية والحركية والدراسية لدى المتعلم ، مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم. ويمكن تفسير ذلك بالشكل التالي:



شكل (٣) مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم.

### (ب) العوامل الجينية أو الوراثية Genetic Factors:

يشير عادل عبد الله (٢٠٠٣ : ١٠) إلى أنه قد يزداد معدل حدوث صعوبات التعلم بين الأطفال في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي لمثل

هذه الصعوبات ، وهو الأمر الذي يمكن أن يدعم فكرة وجود دور للعامل الوراثي في هذا الصدد.

حيث أشارت الدراسات أن ما نسبته ٢٠-٣٥% من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة ، وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من ٦٥-١٠٠% في حالة كون الأخوين توأم. (عبد الصبور منصور ، ٢٠٠٣ : ١٦٤) وفي هذا الإطار أظهرت دراسات علم الوراثة محددات وراثية للقدرة على التجهيز الفونولوجي ، وتوصلت إلى أنه يمكن توريث مظاهر صعوبات التعلم. (فوقية عبد الفتاح ، ٢٠٠٤ : ٢٠٩)

### (ج) العوامل البيئية Environmental Factors:

لاشك أن موضوع صعوبات التعلم غالباً ما يكون انعكاساً لما يعانيه المتعلم من معوقات بيئية ترتبط بصعوبات تعلمه. حيث تشير نصرة جليل (٢٠٠٠: ١٩٨) إلى أن الجوع والصداع في المنزل قد يمنع من التركيز في الدراسة والذي يعتبر بدوره مشكلة تعليمية، وعلى أية حال ، فإن سوء التغذية أو عدم الحصول على الرعاية الصحية المطلوبة يمكن أن يؤديا إلى صعوبات أو معوقات عصبية ينتج عنها صعوبات تعليمية.

وتؤكد منال باكرمان (٢٠٠٤ : ٧٨٠) أن سوء التغذية الشديدة في السنوات المبكرة من حياة الأطفال تجعلهم يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية.

وهناك دراسات كثيرة قد ذكرت أسباباً تربوية متعلقة بالمدرسية ترى أنها أكثر صلة بصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة و صعوبة المناهج الدراسية ، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين (كريماني منشار ، ١٩٩٤ : ٣٨٨ - ٣٩٣) ، ويرى المؤلف أن هذه الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة، ويضيف سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥)

أ: (١٦) أن استخدام العقوبات المتكررة للمتعلم في بداية التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية قد يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم لديه في المستقبل. ويقرر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ١٢٧ - ١٢٨) أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص في ثلاثة مصادر:

أ- إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن تكون ، وفي تلك الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة : سمعية (الأطفال ضعيفي السمع والصم) ، بصرية (ذوو البصر الضعيف ، قصر النظر ، طول النظر ، عمى الألوان ، ... إلخ)، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها. وفي كل حالة من الضروري وع المتعلم في برنامج تربوي تعليمي دقيق يحقق له العمليات التعويضية.

ب- قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفي في المراكز العصبية العليا وفي هذه الحالة لابد من تحديد:

١- نوع الإصابة الموجودة.

٢- درجة الإصابة المخية.

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل أمكننا تحديد دور الطبيب ، ودور المعلم ، ودور المنزل في مواجهة مشكلات ذوي الإصابة المخية.

ج- وفي بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تنفيذ أوامر المخ عن طريق النظام العصبي المحرك (مثل بعض الحالات التي يكون الطفل فيها قادراً على سماع الأصوات اللغوية وفهمها ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة) ، وصور الإعاقات الحركية خير مثال على ذلك.

ويشير سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ د: ٣٢) إلى أن من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم علينا كمربين ومعلمين أن نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدنى في التحصيل الدراسي ربما ظروف اجتماعية

أو نفسية أو بيئية أو صحية ... يجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن صعوبات التعلم تعتبر عملية متعددة العوامل ومتفاعلة الأسباب الأمر الذي لا يمكن إغفاله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، فربما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة من انخفاض المستوى الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم التعليمي في المراحل الدراسية التالية ، أو التفاعل بين أكثر من عامل من العوامل السابقة ، ومن ثم فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم ، بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة والفعالة لتلك الصعوبات.

وفي هذا الصدد فإن العديد من الجامعات بدأت في تدريب معلمين للتعامل مع فئة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، كما أنشئ العديد من المراكز العلمية المتخصصة في تشخيص صعوبات التعلم ، كما تم إنشاء مدارس متخصصة لهؤلاء المتعلمين.



## الفصل الثالث

المداخل والنماذج النظرية المفسرة

لصعوبات التعلم



## الفصل الثالث

### المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

#### مقدمة:

نظراً لحدائث البحث في مجال صعوبات التعلم تم دراسته من خلال أنظمة متعددة ، فقد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها ، وعلى الأسباب الفعلية لها ، وكيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها ، والإستراتيجيات والأساليب التربوية التي يمكن تقديمها لمثل هذه النوعية من الأفراد، وفي هذا الصدد نجد أن هناك ثلاث اتجاهات تسيطر على التوجهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي: الاتجاه النفسي العصبي Neuropsychological ، والاتجاه السلوكي التحليلي Behavior Analysis ، والاتجاه المعرفي (نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات) Information Processing.

وقد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم ، نعرض لها مع التركيز على تلك التي تناولت تجهيز ومعالجة المعلومات ، والتي تتبناها الدراسة الحالية في تفسيرها لصعوبات التعلم ، وذلك على النحو التالي:

#### (١) - النظرية النيورولوجية:

تفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية ، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيراً من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين.

ويكاد يتفق أغلب المنظرون في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج من إصابات المخ المكتسبة ، وعدم توازن قدرات

التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية) ، والعوامل الكيميائية والحيوية.

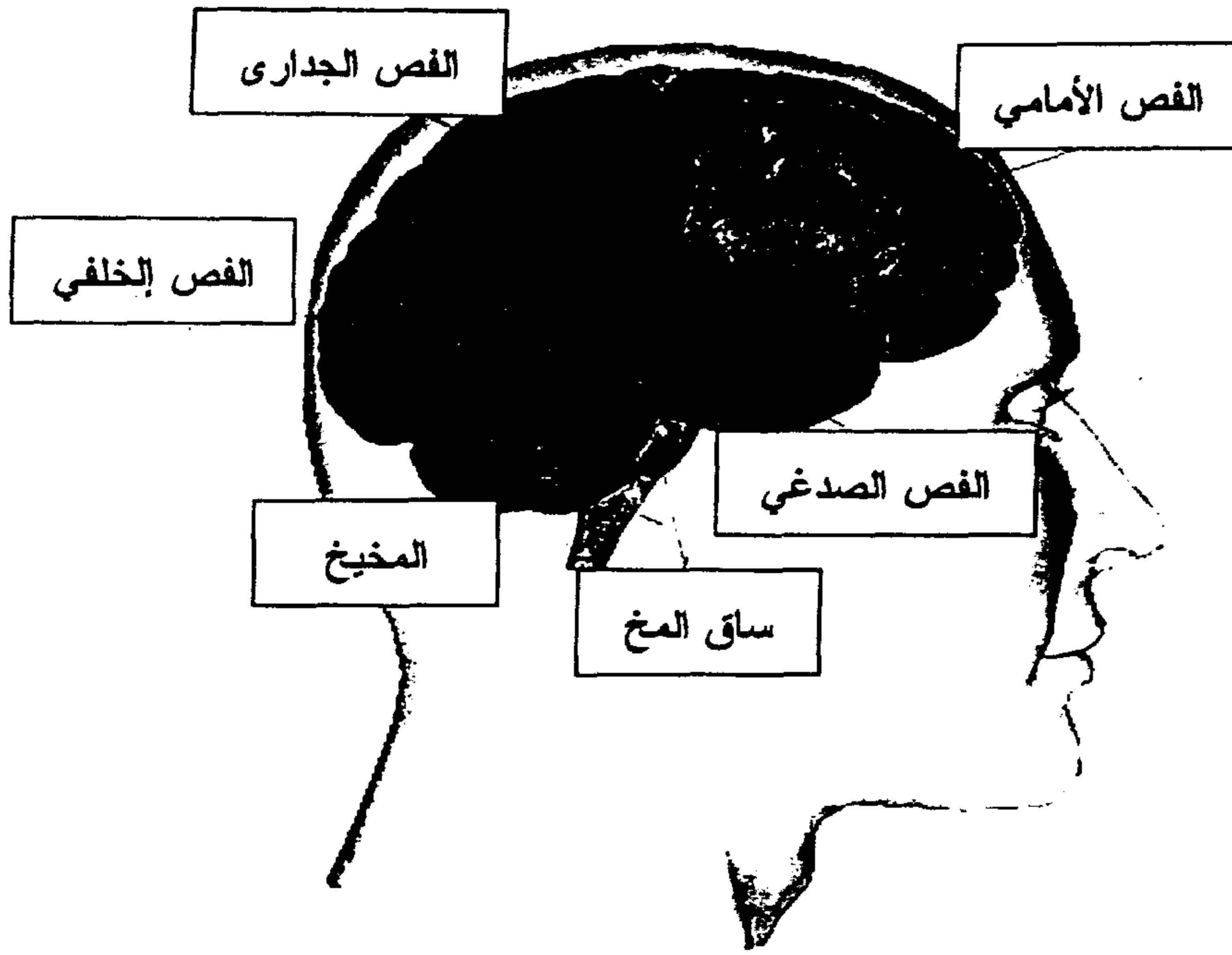
#### أ- إصابة المخ المكتسبة:

إن إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

#### ب- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية):

وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه على أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة حيث إن كلا من النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصرية والمكانية ، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية ، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم. والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب حالة من عدم التوازن وبالتالي صعوبات في التعلم.

ويمكن توضيح فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين بالشكل التالي:



شكل (٤) فصوص المخ الأربعة المكونة للنصفين الكرويين

ويرى بعض الباحثين في حالة قيام نصف المخ لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بنشاط معين فإنهم يواجهون صعوبة في توزيع الجهد لنشاط آخر يتداخل مع الجانب نفسه من المخ. (Kreshner & stringer, 1991 : 560 - 565)

ولأن مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم تبلغ من الغموض حداً كبيراً فقد ذكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٢) العديد من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ومن هذه الأسباب: سيطرة وظائف أحد النصفين الكرويين للمخ على الآخر، الاضطراب في وظائف نصفى المخ المعرفية والانفعالية.

بينما يذكر السيد عبد الحميد (٢٠٠٢ : ١٥٦) أن باتمان (Bateman) عام ١٩٦٧ ترى أن حالة عدم القدرة على التعلم "صعوبة

التعلم" ترجع إلى ما يسمى بنقص السيطرة المخية Lack of Cerebral Dominance.

في حين تذكر سعاد الفوري (٢٠٠٣) أن الاختلاط في الجانبية المخية يهيئ ويمهد لوجود صعوبات التعلم واستمرارها. وأوضح كل من جان كاستون (١٩٩٧، ٢٨١-٢٨٦) أن السيادة الجانبية والتي يقصد بها سيطرة أحد نصفي كرة المخ على نشاط أو وظيفة ما من نشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات القراءة والتي هي ضمن صعوبات التعلم.

يؤكد كل من بلانت وآخرين (Plante et al , 2000) ، جوجينج وآخرين (GuoJing et al , 2001) ، جابر عبدالحميد (٢٠٠١) ، هويدا غنية (٢٠٠٢) ، فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٥) ج) على أن صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ (النمط الأيمن) على الأيسر.

بينما يشير عبد الناصر أنيس (١٩٩٣ : ٨٣) أن جوردين (Gordon) عام ١٩٨٣ ذكر أن كلاً من نصف المخ الأيمن ونصف المخ الأيسر مطلوبان وضروريان لعملية التعلم والاضطراب الوظيفي في أي منهما يسبب صعوبات التعلم.

ومن ثم فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في وظائف نصفي المخ لدى المتعلم ينعكس تماماً على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو اضطرابات في الوظائف الإدراكية والحركية والمعرفية واللغوية والدراسية وبالتالي يؤدي لحدوث صعوبات التعلم لدى المتعلم.

ويضيف خيرى المغازى (٢٠٠٠ : ٢٢) أن جيمس هارتلى (Jemes Hartly) عام ١٩٩٨ قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفضل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم.

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨ : ٢٤٠) إلى أن طريقة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات تعتبر مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات ، حيث يختلف المتعلمين ذوو النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيفضل ذوو النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفاصيل ، ولذا فإنهم يستغرقون وقتاً أطول في الاستجابة ، بينما يفضل ذوو النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة.

وقد أوضحت منى حسن (٢٠٠٤ : ٣٢٢) أن سميث (Smith) عام ١٩٨٣ قد ذكر أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات سليمة إلا أن مشكلتهم تكمن في الأساليب أو الأنماط التي يستخدمونها في تجهيز ومعالجة المعلومات حيث تكون غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة. ويضيف أحمد مهدى (٢٠٠٢ : ٢٧٢) أن استخدام المتعلمين أنماط معالجة معلومات غير مناسبة هو سبب رئيسي في وجود صعوبات التعلم لدى هؤلاء المتعلمين.

وعلى الرغم من المزايا التي قدمها أصحاب النظرية النيورولوجية إلا أن التفسيرات التشخيصية في ظل هذه النظرية تحتاج إلى خبرات إكلينيكية ماهرة ومدرّبة الأمر الذي يصعب توفيره بالنسبة للأعداد المتزايدة من ذوي صعوبات التعلم والاضطرابات المخية الوظيفية الأخرى.

## (٢) - نظرية التأخر في النضج (المدخل النمائي):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطناً في نضج العمليات البصرية ، والحركية ، واللغوية ، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ، ونظراً لأن كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج ، فإن كلا منهم يختلف في معدل وأسلوب اجتيازه لمراحل النمو ، ونظراً لأن المنهج المدرسي يفوق

مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما ، فإن هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة.(Lerner, 2000 : 187 - 188)

ولم تسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج والنمو ، مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد و واضح بصورة ملموسة.

### (٣) - المدخل السلوكي:

يرجع هذا النموذج صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة ، والتي قد ترجع إلى استخدام طرق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة وكثرة عدد المتعلمين، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، علاوة على وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع ، لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية ، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ.

ويرى المؤلف أن هذا المدخل له الكثير من نقاط القوة ، حيث يركز على الفردية في التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبة التعلم ، كما أنه يُقيّم تاريخ تعلم الطفل وأيضاً اكتسابه للمهارات المفقودة.

### (٤) - نموذج العمليات النفسية:

يركز هذا النموذج على أن التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية وقدرات الإنتباه والذاكرة.

ولقد انبثق نموذج العمليات النفسية عن النموذجين الإدراكي - الحركي والنفس - لغوي ، ويمثل هذا النموذج الاتجاه النفسي في دراسة صعوبات التعلم ، كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في عملية الإنتباه أكثر من أقرانهم

الغاديين ، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الإنتباه الانتقائي. (Conte, 1998 : 68)

وعلى هذا نجد أن العمليات النفسية الأساسية من المكونات الهامة في معظم تعريفات صعوبات التعلم ، وقد ذكر في هذه التعريفات أن الاضطراب في تلك العمليات النفسية الأساسية يعتبر من المظاهر الأولية للاضطراب الوظيفي البسيط وأيضاً المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

#### (٥) - نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي):

لقد ترتب على قصور المداخل والنظرات السابقة ، والتي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض اضطرابات العمليات المعرفية بصفة عامة ، وصعوبات التعلم بصفة خاصة ، ظهور مدخل آخر يمكن أن يطلق عليه "المدخل المعرفي" والذي تأثر بالتيار المعرفي في تفسير الظواهر النفسية ، والذي شهدته العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي. وفيما يلي عرضاً لهذا المدخل - المدخل المعرفي - في تفسيره لصعوبات التعلم بشيء من التفصيل وذلك على النحو التالي:

#### أ- نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing Theory:

إن اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات كأحد المكونات الهامة في علم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني على اختلاف مظاهره، و مجالاته من أفضل الاتجاهات لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك ، فهذا الاتجاه يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات و تخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات.

وتتظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بالحاسب الآلي ، فكلاهما يستقبل المعلومات ، ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطى وينتج بعض الاستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها.

وتفترض نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي ، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة ، وأن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم وتتابع على نحو معين. وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام ، فعندما تقدم للفرد معلومات فيجب عليه انتقاء عمليات عقلية معرفية معينة وترك عمليات أخرى في الحال.(سيد أحمد عثمان ، فؤاد أبو حطب، ١٩٧٨ : ١٠٢ - ١٠٣)

ويستخدم مصطلح "تجهيز ومعالجة المعلومات" للإشارة إلى العديد من المداخل المعرفية لدراسة السلوك الإنساني ، حيث يمكن فهم العمليات العقلية للإنسان بصورة أفضل إذا نظرنا إليها كنظام من المدخلات - العمليات أو المعالجات - المخرجات وهو النظام الذي يتبعه المخ الإنساني في أثناء قيامه بالتسجيل الرمزي للمعلومات واختزانها واسترجاعها.

والإنسان كمجهز للمعلومات ، فهو يتميز عن سائر المخلوقات الأخرى ، لأنه يبحث ويفكر ويبتكر ويجهز المعلومات من خلال معالجته لها ، ومن ثم تكمن أهمية هذه النظرية - تجهيز ومعالجة المعلومات - من خلال الاهتمام بتفسير العمليات العقلية المعرفية التي يمر بها السلوك الإنساني.

ويتكون التعلم من عدة عمليات معقدة داخلية تحدث بين مرحلة تلقى المثيرات البيئية واستجابة الفرد لهذه المثيرات ، ويطلق على هذه المثيرات البيئية التي تؤثر في الحواس مدخلات التعلم ، ويطلق على استجابات الفرد مخرجات التعلم ، أي أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تحاول وضع

تصورات وإفتراضات تفسر العمليات التي تستقبلها الحواس ، ثم تقوم بتجهيزها حتى تؤدي إلى مخرجات استجابية.(جابر عبد الحميد ، ١٩٨٥ : ٢٣٧)

ويمكن وصف العمليات التي تؤدي إلى السلوك من مدخلات تمثيل المادة المكتسبة بشكل أكثر ثراءً وتكاملاً من خلال دقة الإدراك ، وتبسيط عرض بنية المادة المتعلمة وتوافر الخبرات السابقة.

وفي هذا الصدد ، تبنى علماء النفس المعرفي اتجاه التحليل المفصل، والذي بدأه علماء الجشطالت ولكن بصورة أكثر دقة وباستخدام تكتيكات منظمة ، آخذين في اعتبارهم افتراضاً أساسياً مؤداه أن معالجة وتجهيز المعلومات تتم في سلسلة من الإجراءات العقلية أطلق عليها أنور الشرقاوى (٢٠٠٣ : ٧١ - ٧٣) مسمى مراحل التجهيز العقلي للمعلومات ، والتي يتبلور عنها عدة عمليات تحدث مرحلياً في البناء المعرفي للإنسان ، وذلك منذ تقديم أو ظهور المثير حتى صدور الاستجابة.

لذلك انصب اهتمام علماء النفس المعرفي على معرفة كيف تسجل الانطباعات الحسية وكيف تخزن في المخ وكيف تستخدم في حل المشكلات ، فهم يبحثون بجدية عن العمليات المعرفية التي تتم في المخ البشري.


ومما تقدم يتضح أنه يمكن النظر إلى عملية معالجة وتجهيز المعلومات بوصفها عملية تتابع أو تعاقب لعمليات الاكتساب ، والتجهيز والمعالجة ، والتخزين والاسترجاع. وأن محور الاهتمام في اتجاه معالجة وتجهيز المعلومات يتحدد في عمليات أو ميكانيزمات التجهيز والمعالجة الداخلية التي تتم أثناء أداء الأفراد للأنشطة العقلية المعرفية المختلفة. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه على الطبيعة الدينامية لتلك العمليات ، وعلى اعتبارها عمليات مترابطة أكثر منها منفصلة.


ويفترض أصحاب نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات التوازي بين النظام النفسي للإنسان والكمبيوتر ليس في البنية أو النواحي الفيزيائية التي تسمى بالمكونات المادية Hardware ، ولكن في النواحي الوظيفية أو العملياتية التي تسمى بالمكونات البرمجية Software.(سيد أحمد عثمان ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٨ : ١٠٠ - ١٠١)

ويرى الكثير من علماء علم النفس المعرفي أن أوجه التشابه والاختلاف بين الإنسان والكمبيوتر تتمثل فيما يلي:

يستقبل الإنسان المعلومات من خلال حواسه أو مستقبلاته الحسية ، بينما يستقبل الكمبيوتر المعلومات من خلال قارئ البطاقات أو الكروت الممغنطة أو الديسكات أو بأي وسيلة أخرى ، عمليات تشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات ، يقوم بها الكمبيوتر إلكترونياً وتكون عمليات التجهيز محكومة ببرنامج معين ، بينما يقوم الإنسان بتشفير وتخزين وتجهيز ومعالجة المعلومات اعتماداً على عمليات متعلقة بالضبط الداخلي ، تخرج نواتج التجهيز والمعالجة للمعلومات مطبوعة ، بينما تخرج الاستجابات لدى الإنسان في صورة لفظية أو حركية أو أدائية وقد يحدث ألا يستجيب الإنسان بصورة صريحة Overly ، وإنما يقوم بتخزين المعلومات التي تم تجهيزها في الذاكرة طويلة الأمد ليستخدمها عند الحاجة إليها.

لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى مخ الإنسان باعتباره يشبه الكمبيوتر فكلاهما يستقبل المعلومات (المدخلات) ، ثم يخزنها في الذاكرة بعد تحليلها وتنظيمها (العمليات التنفيذية التي يقوم بها نظام التجهيز المركزي) ، ثم ينتج بعض الاستجابات الملائمة (المخرجات) ، ويوضح الشكل التالي أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني كما أورده ليرنر (Lerner, 2000 : 200).

الذاكرة		
المدخلات	وحدة المعالجة المركزية C.P.U	المخرجات
لوحة المفاتيح - لوحة الرسم - مفاتيح التشغيل - الفأرة - شاشة تعمل باللمس - التعرف الصوتي - أقراص مagnetized - البريد الإلكتروني - استقبال.	تقوم البرامج بتجهيز وإعادة تشفير المعلومات من خلال تنشيط مسجلات كهربائية. 	الشاشة - الطابعة - طابعة برايل - الصوت - اسم البريد الإلكتروني - إرسال.
نظام الكمبيوتر		

الذاكرة		
المدخلات	المخ: نظام التجهيز والمعالجة المعرفية	المخرجات
البيئة - السمع - البصر - القراءة - اللمس.	يَقوم المخ الإنساني بتجهيز وتشفير المعلومات من خلال تنشيط الخلايا العصبية. 	السلوك - الكلام (التحدث) - الكتابة - نتائج التعلم - الاستجابة الحركية.
نظام تجهيز ومعالجة المعلومات الإنساني		

شكل (٥) أوجه التشابه بين نظام الكمبيوتر ونظام تجهيز ومعالجة  
المعلومات الإنساني

يتضح من الشكل (٥) أن هناك أوجه للتشابه والتكامل بين علم النفس المعرفي والنظم الآلية لتجهيز ومعالجة المعلومات، أي بين نظام عمل الكمبيوتر ونظام وأنماط الفرد الإنساني في تجهيز ومعالجة المعلومات.

لذلك فإن نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في المخ الإنساني تعتمد على التجهيز والمعالجة المعرفية المترامنة بالإضافة إلى التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بينما تعتمد نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات في الكمبيوتر على التجهيز والمعالجة المعرفية المتتابعة للمعلومات، بالإضافة إلى أن نماذج المخ تقدم تفسيرات لبعض الخصائص المميزة لعمليات التجهيز لدى الإنسان مثل: (القدرة على اشتقاق التعليمات، تجهيز المعلومات غير المكتملة، تعلم المعلومات والمعارف الجديدة وإعادة صياغتها والوليف بينها وابتكار أنماط جديدة من المعرفة تختلف في خصائصها الكيفية عن مدخلاتها أو الصيغ الخام لها). (فتحي الزيات، ١٩٩٨ : ١٩٩)

فالأفراد يختلفون عن الآلات لأن الآلات تسير بصورة روتينية موضوعة مسبقاً ، وبخطوات معلومة لا تستطيع الآلة أن تحيد عنها، ولكن بنى البشر يستطيعون أن يتحكموا ويغيروا أفعالهم على حسب ما يقتضيه الموقف، فالأفراد يضعون أهدافاً، ويصممون أنماطاً للتفكير والتذكر في سبيل التوصل إلى هذه الأهداف بصورة تعبر عن إيجابية كبيرة، ولو كان بنى البشر آلات لما رأينا هذا الاختلاف الظاهر في أنماط معالجة وتجهيز المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ بين الناس فيما يقومون به من أنشطة.

ومن ثم يتضح وجود اختلاف واضح بين المخ الإنساني والكمبيوتر في معالجة وتجهيز المعلومات، فالإنسان يقوم بتجهيز المعلومات عقب استقباله الحقيقي للمثيرات معتمداً على بنيته المعرفية، ويستطيع الإنسان أن يفكر ويبتكر ويربط الأحداث ببعضها البعض ، بينما يعجز الكمبيوتر عن

ذلك تماماً لأنه محكوم بالآلية، وعدم القدرة على التصرف في المواقف المختلفة، فلا يمكن أن يعمل الكمبيوتر إذا وجد به خطأ في أحد المدخلات على عكس المخ البشرى الذي يعمل بكفاءة حتى ولو كانت بعض المدخلات خاطئة.

ويمكن الإشارة إلى كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال دراسة ما يحدث داخل المخ البشرى من عمليات معرفية مختلفة وتنظيمها عند مواجهة الفرد لمشكلة ما، وحتى وصوله إلى حلول عملية لها، وهذه تعد من الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس المعرفي بصفة عامة، فهذا العلم يهتم بدراسة طرق إحرار المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها واستخدامها في توجيه القرار، وفي أداء النشاط الفعال. (فؤاد أبوحطب، ١٩٩٦: ١٣)

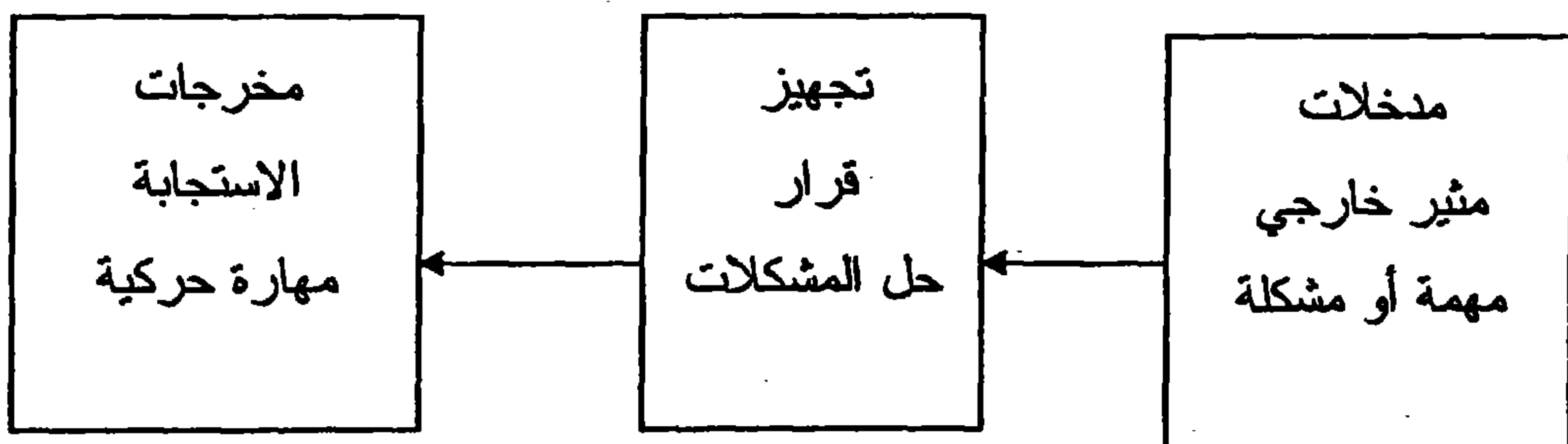
وإذا أردنا أن نتعرف على أصل المعلومات فإنه ينبع من كل ما هو فيزيقي المنبع ، ومن ثم فهي طاقة ، وإن كانت جميع صور الطاقة تتحول كل منها إلى الأخرى ، فإن المعلومات كذلك تتحول من صورة لأخرى ، فإن الحديث يدور دائماً حول نظامين هما: المدخلات (مصدر المعلومات: وهو كل ما يوجد خارج الإنسان) والعمليات (مجهز هذه المعلومات: وهو المخ الإنسانى الذي يوصف بأنه أضخم وأعقد مجهز Processor للمعلومات في الوجود). (عبد الوهاب كامل ، ٢٠٠٤ : ٣٢٨ - ٣٢٩)

فالفرد حينما يقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات المقدمة له إنما يستخدم نمطاً معيناً في معالجتها وتجهيزها، كما أنه يميل إلى تفضيل استخدام نمطاً معيناً في معالجة وتجهيز المعلومات، وقد يكون هذا النمط مرتبط بشكل أو بآخر بأحد نصفي المخ (الأيمن أو الأيسر)، أو النصفين الكرويين معاً (النمط المتكامل في معالجة المعلومات) حيث يرتبطان بنماذج تجهيز ومعالجة المعلومات المتتابعة والمتزامنة معاً.

إن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تهتم بمعرفة الخصائص التي ترتبط بتدفق المعلومات في الجهاز العصبي للفرد، إلا أنها لا تتناول بشكل مباشر عمل الوحدات الفسيولوجية العصبية أو كيفية انتشار كمية المعلومات التي تتدفق خلاله.

وعلى هذا، يعرف مؤلف الكتاب مفهوم تجهيز ومعالجة المعلومات على أنه "مجموعة من العمليات النفسية والعقلية ذات التعقيد مثل: (استقبال المعلومات، الانتباه، الإدراك، التذكر، التفكير، وحل المشكلات) والتي يقوم بها الفرد خلال تناوله للمعلومات، ويؤثر نمط الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات على الاستجابة التي يقوم بها، ويساعد فهم هذه العمليات في تفسير سلوك الأفراد وتحديد نمطهم في معالجة وتجهيز المعلومات.

ويفترض بعض العلماء أن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات تعتمد على المثير الخارجي الذي يتم استقباله، ثم يتبعه بعض التجهيزات والمعالجات العقلية الخاصة بالتفكير مثل: حل المشكلات، وأخيراً يوجد قرار يجب اتخاذه تجاه هذا المثير، لاستخراج نوع ما من الاستجابة، ويوضح الشكل التالي نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات كما أورده إيزنك (Eysenck, 2000 : 423)



شكل (٦) نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات

فالأفراد طبقاً لهذه النظرية مجهزون ومعالجين للمعلومات التي تقدم لهم ويستقبلونها بوعي، وبشكل خاص تنصب أهمية نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في الدور الذي يقوم به المخ البشري في معالجة وتجهيز المعلومات التعليمية.

أما إذا أردنا التعرف على دور المخ البشري ، فإن دوره يتمثل في إعطاء الأوامر لتجهيز ومعالجة المعلومات اللازمة للتصرف حسب كل مشكلة ، ولكي يقوم بهذا الدور الهام ، فهناك تجهيزات ومعالجات معرفية خاصة بعملية التنظيم الذاتي مثل حل المشكلات ، وبناء على ذلك ، فإن المخ الإنساني نشط في هذه التجهيزات والمعالجات.(Dunn, 2002 : 23)

ويتضح مما تقدم عرضه عن نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات ، أن من ضمن اهتمامات علم النفس المعرفي المعاصر كيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ابتداءً من استقبالها من البيئة عن طريق الحواس حتى صدور الاستجابة ، لذا فهذا الفرع من فروع علم النفس - علم النفس المعرفي - يركز بشكل كبير على ما هية المعرفة التي يستقبلها الإنسان وهضمها هضمًا سليمًا وصولاً للفهم ، لذلك تنظر نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى الفرد نظرة شاملة ومتكاملة ، وتبحث جاهدة للكشف عن العمليات التي تكمن خلف القدرات العقلية لديه ، ومدى قدرته على استخدام النمط المناسب في معالجة وتجهيز المعلومات عندما يتعرض لموقف تعليمي ما ، ودور الصعوبات التي تعوقه عن استخدام هذا النمط الذي ربما يسهم بشكل فعال في تحسين عملية التعلم لديه، وبالتالي وضع البرامج التدريبية اللازمة من خلال رسم الخطط الملائمة لقدرات كل فرد لتخفيف مثل هذه الصعوبات وعلاجها من المنظور العقلي المعرفي.

## ب - نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات:

لقد حاول بعض علماء النفس الفسيولوجي والمعرفي والتربوي وفي علم وظائف الأعضاء و في علوم الأعصاب والطب النفسي اشتقاق أو توليف العديد من النماذج المعرفية التي يتناول بعضها كيفية تتابع تدفق المعلومات The flow of information خلال مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الفرد ، في حين يتناول بعضها الآخر أنماط تجهيز ومعالجة المعلومات لديه.

ويعرف عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ٣٢٨) ، النموذج على أنه "تصور تخطيطي يفترض أنه يوضح الصفات والعلاقات المتداخلة بين العناصر المكونة له ويسمح بدراسة وتفسير الظاهرة موضوع البحث والتي يصعب ملاحظتها ورصدها بأسلوب مباشر واللغة دائماً هي وسيلة التعبير عنه".

وقد أخذت نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات صيغاً وأشكالاً متعددة ، والتي يتم تمثيلها غالباً برسومات تخطيطية توضح الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات.

وسوف نعرض فيما يلي لأهم هذه النماذج:

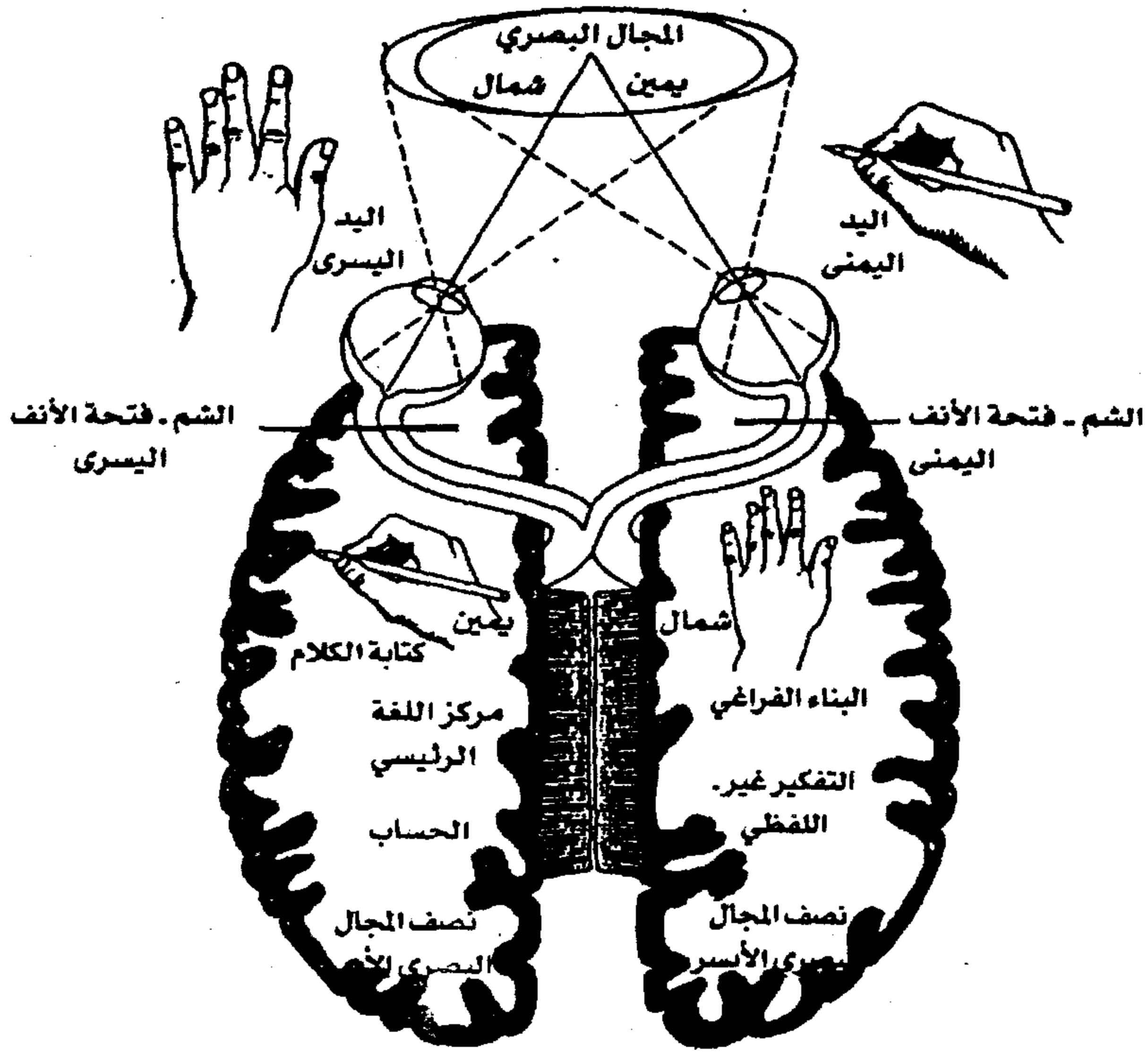
### ١- نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين Cerebral specialization model:

يفترض نموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين أن التنظيم العصبي المتضمن في وظائف نصف المخ الأيسر لا يتفق مع incompatible التنظيم العصبي الخاص بالوظائف المعرفية لنصف المخ الأيمن. و كل نصف من نصفي المخ لديه تراكيبه العصبية المتخصصة في معالجة أنواع بعينها من المعلومات، وأصبح ينظر إلي نصف المخ الأيسر

على أنه متخصص في معالجة الكلمات والجمل والتفكير العقلاني المنطقي Logical ، ونصف المخ الأيمن على أنه غير لفظي - بصري كلي holistic.

ويعرف هذا النموذج بنموذج المخ المنشق Split Brain ، و نجد أصله في أعمال كل من روجر سبيري (Roger Sperry) عام ١٩٦٤ ، روبرت أورنشتين (Roberte Ornstein) عام ١٩٧٥ و يعتبر هذا النموذج هو الأكثر شهرة بين السيכולوجيين و التربويين حيث تؤكد غالبية الدراسات والبحوث التي أجريت حول السيطرة المخية الجانبية على اختلاف وظائف كل من نصفي المخ.(عبد الوهاب كامل ، ١٩٩٣ ب : ٣٢)

و في هذا الإطار تذكر هويدا غنية (٢٠٠٢ : ٢٨) أن كل من: سبيري وجازانيجا (Sperry & Gazzaniga) عام ١٩٦٥ ، جازانيجا و آخرون (Gazzaniga et al) عام ١٩٦٥ ، ليفي و سبيري & Levy (Speery) عام ١٩٦٨ ، و ليفي و آخرون (Levy et al) عام ١٩٧٢ ، نيبيز (Nebes) عام ١٩٧٣ ، زيدال و سبيري (Zaidel & Sperry) عام ١٩٧٣ قد قاموا بالعديد من الدراسات التي أجريت على المرضى ذوي المخ المنقسم. و قد أظهرت نتائج تلك الدراسات عن وجود فروق وظيفية بين نصفي المخ لديهم أثناء إجراء جراحات لهم لعلاج مرض الصرع ، و كان الهدف الأساسي من قطع المقرن الأعظم تحديد الآثار السلبية لنوبة الصرع على نشاط أحد نصفي المخ.



شكل (٧) التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ

و بالتالي فقد لاحظوا أن النصفين الكرويين للمخ الأيمن والأيسر ،  
ينشطان بطرائق مختلفة ، فالنصف الأيمن يختص بالنشاطات البصرية  
والمكانية ويرتبط بالتفكير الحسي والإدراكي ، بينما يختص النصف الأيسر  
بالنشاطات التحليلية والعديدية والتسلسلية والمتعاقبة والواقعية واللفظية. (شاكر  
عبد الحميد ، ٢٠٠٥ : ٥٢)

و يذكر السيد صقر (٢٠٠٠ : ٥٧) أن تورانس ( Torrance ) عام  
١٩٨١ قد قام بتلخيص دراسات كل من بوجن (Bogen) عام ١٩٦٩ ،  
جازينجا (Gazzaniga) عام ١٩٧٠ ، وأرونشتين (Ornstein) عام ١٩٧٥ ،

عن التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ في أن نصف المخ الأيسر متخصص في المعالجة المنطقية للمعلومات، ويختص بصفة أساسية بمعالجة المعلومات اللفظية المجردة و الزمنية والرقمية، أما نصف المخ الأيمن فإنه يعالج المعلومات بطريقة غير منطقية وبطريقة كلية، ويتعامل مع مجموعة من المثيرات في وقت واحد، ويبدو أنه متخصص بصفة أساسية في معالجة المعلومات غير اللفظية والمجسمة والمكانية والمتشابهات والنواحي الوجدانية والجمالية. ومن هنا يلخص المؤلف وظائف النصفين الكرويين على النحو التالي:

النصف الكروي الأيمن:	النصف الكروي الأيسر
- التحكم في الجانب الأيسر من الجسم.	- التحكم في الجانب الأيمن من الجسم.
- المعالجة المتزامنة للمعلومات.	- المعالجة المتتابة للمعلومات.
- معالجة المعلومات (الكلية - غير اللفظية - غير المنطقية - الحدسية - المحسوسة).	- معالجة المعلومات (التحليلية - اللفظية - المنطقية - الخطية - الرمزية).
- التفكير التباعدى.	- التفكير التقاربى.
- تذكر وجوه الأشخاص.	- تذكر أسماء الأشخاص.
- التفكير الإبتكارى مفتوح النظام.	- التفكير الناقد مغلق النظام.
- التعرف على الأرقام والحروف والمقاطع التي ليس لها معنى.	- التعرف على الكلمات المفهومة (العالية) والتي تعطى معنى.

شكل (٨) التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ  
كما يراه المؤلف

مما سبق نجد أن أعمال روجر سبيري Roger Sperry في هذا المجال قد أزاحت الستار عن الكثير من التعقيدات في هذا الموضوع .  
و يعتبر روجر سبيري هو الذي أرسى قواعد نموذج المخ المنقسم Split Brain في العلوم العصبية فهو عالم نفسي فسيولوجي، وأستاذ علم النفس في معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا ، و نال جائزة نوبل عام ١٩٨٢ في علم النفس الفسيولوجي و الطب تقديراً لفتوحاته الجلية في المخ المنقسم أو المنشق Split Brain، والذي أوضح فيها أن نصفي المخ ليس صورة مرآتية لبعضها البعض، وإنما لكل منهما وظائفه الخاصة ونمطه في معالجة و تجهيز المعلومات.

## ٢- نموذج أ. لوريا A . R Luria:

لقد ترتب على اهتمام العلماء والباحثين بتفسير الكيفية التي يتم بها تجهيز ومعالجة المعلومات بالمخ ، ظهور نماذج بديلة لنموذج التخصص الوظيفي للنصفين الكرويين ، ومنها نموذج أ. لوريا. (Luria, 1966)  
ويعتبر الكساندر لوريا Luria الروسي أعظم سيكولوجي في القرن العشرين (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٤٣) ولقد اقترح أن المخ به ثلاث وحدات وظيفية تتضمن ما يلي:

- أ- الوحدة الأولى: ووظيفتها تنظيم حركة الجسم واليقظة أو الإنتباه (نظام عصبي) ، وتوجد في التكوينات التحتية الموجودة في ساق المخ.
- ب- الوحدة الثانية: ووظيفتها الحصول على المعلومات وتجهيزها ومعالجتها وحفظها ، وتوجد في المناطق المؤخرة من المخ ، المؤخرية (بصرية) ، والصدفية (سمعية) ، والجدارية (حسية عامة).
- ج- الوحدة الثالثة: ووظيفتها تنظيم العمليات العقلية المعرفية المعقدة بالمخ، وتوجد تلك الوحدة في الأجزاء الأمامية من المخ (المناطق الجبهية)، وما قبل الجبهية.

وتنظم كل هذه الوحدات بشكل هرمي ، ففي المستوى الأول (القاعدة) المنطقة الأولية تستقبل وتنقل أو ترسل النبضات الكهربائية إلى الطبقة الخارجية من المخ وتسمى منطقة النوم ، بينما تمثل المنطقة الثانوية (الارتباط بالنوم) المناطق التي يتم فيها تجهيز ومعالجة أو إعداد الخطط ، أما المناطق التي تغلف المخ ، فهي تصل عدد من المناطق معاً ومسئولة عن أكثر النشاط العقلي المعروف تعقيداً.

وبنى لوريا Luria على هذا التحديد البيانات الفسيولوجية والملاحظات النفسية أن كل مساحة في المخ تشارك في الأجهزة الوظيفية ويمكن لمساحة محدودة أن تشارك في أي عدد من الأجهزة، حيث أشار إلى أن من المسلم به أن هذه الوحدات الوظيفية تتفاعل مع البيئة الفيزيائية والاجتماعية. (Luria, 1973: 2 - 3)

### ٣- النموذج المتتابع الشامل Serial exhaustive model:

اقترح ستيرنبرج (Sternberg, 1966) في نمودجه طريقة العامل المضاف، حيث يقدم للمفحوص قائمة قصيرة تتضمن ستة أرقام، وبعد فترة زمنية معينة يقدم له رقماً ويطلب من المفحوص أن يتذكر إذا كان هذا الرقم ضمن القائمة التي تم عرضها أم لا، وبذلك يكون المتغير المستقل هو عدد الأرقام المقدمة للمفحوص ، ويكون المتغير التابع هو زمن الرجوع (الزمن المستغرق منذ ظهور المثير "الرقم" حتى صدور الاستجابة "اسم الرقم"). (Sternberg, 1999: 192)

### ٤- نموذج اتكنسون وشيفرن Atkinson & Shiffrin:

اقترح كل من اتكنسون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) عام (١٩٦٨) هذا النموذج على أساس أن هناك ثلاثة صناديق (أيمن - وسط - أيسر) فالصندوق الأيمن هو مخزن الذاكرة طويلة الأمد ، والصندوق الأوسط

يمثل مخزن الذاكرة قصيرة المدى، والصندوق الأيسر يمثل مخزن الذاكرة الحسية، فالمعلومات يتم تخزينها أولاً في الذاكرة الحسية لأنها لم تدرك بعد، ويمكن أن يطلق عليها قصيرة للغاية ، فإذا أدركت هذه المعلومات يمكن استرجاعها من الذاكرة قصيرة الأمد.

وطبقاً لهذا النموذج نجد أن التخزين قصير الأمد ما هو إلا عملية استرجاعية بمثابة جهاز تحويلي ينقل المعلومات للذاكرة طويلة الأمد ، وطبقاً لاستنتاجات اتكنسون وشيفرن فإن هناك عمليات عقلية معرفية تصف أداء الفرد ونشاطه العقلي ، ولقد أكدنا على أن هذه العمليات خطوة هامة في الكشف عن كفاءة الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات. (In:Haberlandt, 1994 : 217)

#### ٥- النموذج المعرفي المعلوماتي:

قدمه فؤاد أبو حطب عام (١٩٧٢)، ثم قام بإجراء تعديل عليه عام (١٩٨٤) ليصبح أكثر شمولاً للنشاط العقلي المعرفي عند الإنسان ومنه التعلم.

ويستند هذا النموذج على مسلمة مؤداها أن الموقف المشكل الذي يستثير السلوك المعرفي لدى الفرد ، قد ينشأ عن نقص المدخلات والتي يشير إليها النموذج بمصطلح "الفجوة المعرفية" والتي تحددتها متغيرات التحكم، ثم يصل إلى السلوك النهائي أو الاستجابة (المخرجات) أو متغيرات التنفيذ.(فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦ : ١٦٥ - ١٦٦)

#### ٦- نموذج جوليان جانز Golian Ganz model:

و قد اقترحه جوليان جانز ١٩٧٦ على أسس فلسفية . وهو يرى أن المخ عقل ثنائي الكاميرا: (أيمن - أيسر) معاً ، و يرى في تصوره أن نصف المخ الأيمن يوحى للنصف الأيسر (الإنسان) بتنفيذ أوامره.(عبد الوهاب كامل ، ٢٠٠٢ : ٢٤٠)

## ٧- نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات

بالمخ Successive and Simultaneous Processing Model  
(PASS):

يعد نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS) أحد النماذج التي تناولت وظائف المخ وقد قدمه داس وآخرين (Das et al, 1975)، واقترحوا فيه أن المعلومات تتكامل في المخ بطريقتين هما المعالجة المعرفية المتتابعة Successive والمعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneous على اعتبار أن المخ البشري يشكل شبكة معقدة من الوصلات العصبية تتكامل فيه تجهيز ومعالجة المعلومات، و سوف تتبنى الدراسة الحالية - هذا النموذج في تفسيره لأنماط معالجة المعلومات متمثلة في وظائف نصفي المخ الأيمن (المعالجة المتزامنة) والأيسر (المعالجة المتتابعة) معاً (النمط المتكامل)، وسوف نعرض له على النحو التالي:

لقد مر نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة بمراحل عدة من البحث العلمي والميداني، وكان تحت مسمى مختلف - نوعاً ما - في كل مرحلة مر بها من البناء والتطوير وذلك على مدار سنوات طويلة من البحث، فمع نهاية الستينات، اهتم داس Das بمدخل لوريا Luria ووضع نموذج لتكامل المعلومات بالمخ Information Integration Model. حيث قدم فيه مجموعة من العمليات العقلية الأولية التي تحدث داخل المخ قبل صدور الاستجابة، ويتكون هذا النموذج من ثلاث أقسام رئيسية هي: المدخلات والعمليات والمخرجات.

ومع بداية السبعينات أجرى داس Das والعديد من زملائه بحوثاً، كان من نتائجها تعديل النموذج الأصلي، والتوصل إلى نموذج لمعالجة المعلومات The Information Processing Model يطلق عليه اختصاراً

(PASS) إشارة إلى عمليات: التخطيط والانتباه والمعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة للمعلومات Planning Attention Successive and Simultaneous Processing، وقد تم ذلك اعتماداً على الوحدات الوظيفية الثلاثة التي حددها لوريا Luria عن الأنشطة المعرفية، وهذه العمليات المعرفية هي نظم وظيفية معقدة موضوعة في مناطق وظيفية واسعة بالمخ الإنساني وهي تحدث من خلال تفاعل بنية (خلايا) المخ التي تعمل في تكامل وتناغم.

وفيما يلي عرضاً للأسس والدعامات التي ارتكز عليها هذا النموذج.

#### ١- دعائم النموذج:

يمكن تقسيم الدعامات التي ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ إلى ثلاث وهي: دعامات علم النفس الفسيولوجي، دعامات علم النفس المعرفي، ودعامات الصدق العاملي. وسوف نتناول هذه الدعامات الثلاث بشيء من الإيجاز، وذلك للوقوف على ما يتمتع به النموذج من أساس نظري قوى.

#### • تدعيم علم النفس الفسيولوجي:

تلعب الدراسات والبحوث في علم النفس الفسيولوجي وعمل المخ الإنساني دوراً هاماً وبارزاً في السنوات الأخيرة وذلك في تشكيل وتقويم البرامج التربوية.

ومن الأعمال الرائدة في مجال وظائف النصفين الكرويين للمخ - والذي أثر بشكل مباشر ويرجع إليه الجذور التاريخية لنموذج داس وآخرين - هو ما قام به عالم النفس الروسي الشهير الكسندر لوريا A- Luria من أعمال في مجال علم النفس الفسيولوجي، وذلك من خلال أبحاثه على المرضى ذوي الإصابات في مناطق مختلفة من المخ؛

إن الدراسة الفسيولوجية لمواقع النشاط العقلي بالمخ لها ما يبررها على أساس أن المخ هو أصل النشاط العقلي للفرد، فقد توصل لوريا Luria إلى أن معالجة المعلومات في المخ تكون متضمنة وتقع في ثلاث وحدات وظيفية متداخلة، تكون مساهمة وضرورة لأي نشاط عقلي واعي يقوم به الفرد، وهذه الوحدات هي: الوحدة الأولى: وهي الإنتباه، الوحدة الثانية: وهي المعالجة المعرفية للمعلومات، والوحدة الثالثة: وهي التخطيط .

ومن هنا نجد أن نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ قد تم اشتقاقه من خلال الوحدة الوظيفية الثانية السابقة، حيث يتم تجهيز ومعالجة وتفسير أو ترميز المعلومات، ويختص النصف الكروي الأيسر للمخ بالمعالجة المتتابعة للمعلومات، في حين يختص النصف الكروي الأيمن بالمعالجة المتزامنة للمعلومات، وأما الوظائف التي تشتمل عليها الودعتن الأولى والثالثة فإنها تساعد خلال الأنشطة المعرفية الأخرى.

وإذا كانت أفكار لوريا Luria وأبحاثه في علم النفس العصبي والفسيولوجي قد أثرت بشكل مباشر في بناء (PASS) في علم النفس المعرفي فإن الدراسات والبحوث في مجال عمل المخ الإنساني عامة والنصفين الكرويين خاصة تدعم نظرة لوريا Luria عن المعالجة المعرفية للمعلومات.

#### • تدعيم علم النفس المعرفي:

لقد كان لبعض الأعمال الرائدة في مجال علم النفس المعرفي أثر في بناء نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة. فيرى هذا الاتجاه المعرفي أن المخ البشري يقوم بمعالجة المعلومات بطريقتين، متتابعة أو متزامنة وذلك تحت مسميات أخرى، Serial متتابع، Parall متزامن.

وفي هذا الإطار تذكر إنجي قاسم (٢٠٠٥: ٣٥) أن هناك شرطين يحددان طريقة معالجة المعلومات لدى الفرد، أي هل ستعالج في المخ بطريقة متتابعة أم بطريقة متزامنة وهما:

١- نمط معالجة المعلومات المسيطر لدى الفرد، وهو يتأثر بخبرات الفرد ومستواه الثقافي والاجتماعي وبالوراثة ومناخه النفسي.

٢- متطلبات المهمة المعروضة أمام الفرد ، ويوضح ذلك داس Das في أنه يوجد تداخل مستمر بين نمط الفرد المسيطر في معالجة المعلومات ومتطلبات المهمة لدرجة أن الاثنين يعملان في نفس الوقت ولا يمكن فصلهما عن بعضهما.

ومن ناحية أخرى فقد ساهمت دراسة بروادبنت وآخرين (Broadbent et al, 1986) عن صناعة واتخاذ القرار، في صياغة وتصور مفهوم عملية التخطيط والدور الذي تلعبه في النشاط العقلي المعرفي الفعال.

وهكذا نلاحظ الدعامات القوية التي ارتكز عليها نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) في مجال علم النفس المعرفي.

#### • تدعيم الدراسات العاملية:

إن دراسات التدعيم العاملية للنموذج تنقسم بعدة مراحل تبعاً للتطورات التي أدخلت على النموذج. ففي البداية كانت مرحلة المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة، ثم بعد ذلك أضيف عنصر التخطيط Planning، ثم أخيراً عنصر الانتباه Attention ليكتمل النموذج في صورته الحالية. (محمد رياض، ١٩٩٧: ٢٦)

فقد تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث مثل: دراسة موون (Moon, 1988) والتي أشارت نتائجها إلى وجود كل من المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لدى عينات عمرية وعقلية وثقافية مختلفة، وأنهما قاسم

مشارك لدى الأفراد رغم الاختلاف الكبير في الثقافة واللغة والفوارق الاجتماعية، وقد ظهر كلا العاملين بصورة متميزة ومنفصلة من خلال التحليل العاملي.

هذا بالإضافة إلى عدد من الدراسات التأكيدية لوجود وحدات النموذج وهي (المعالجة المتتابعة والمتزامنة، التخطيط، والانتباه) مثل دراسات : ناجليري وجوهانيس (Naglieri & Johannes, 2001)، ناجليري (Naglieri, 2003)، داس (Das, 2004)، ناجليري وآخرين (Naglieri et al, 2005)، سانتيجو (Santiago, 2007)، وهايوارد وآخرين (Hayward et al, 2007).

مما سبق يتضح الكم الكبير من الدراسات التي تمثل الأساس الصلب الذي بنى عليه النموذج، وإلى الدعم الذي لاقه من البحث والدراسة منذ انبثاقه.

وفي السطور التالية سيتم إعطاء عرض للوحدات الأساسية في نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ (PASS).

## ٢- عناصر (وحدات) النموذج:

يتكون نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) كما أوضحنا سابقاً من ثلاثة عناصر (وحدات) أساسية:

### أ- عنصر الاستثارة والانتباه:

يعرف داس (Das, 2001: 36) الانتباه على أنه العملية العقلية التي ينتقى الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن من خلال هذا العنصر - الانتباه - يتم استقبال المعلومات.

## ب- عنصر المعالجة المعرفية:

يعد مفهوم التتابع والتزامن ليسا بمفاهيم جديدة. فقد تم تقديمهما بوضوح في كتابات سيكنوف Sechnov عن عناصر التفكير التي نشرت عام ١٨٧٨م، والذي أشار فيها إلى أن التتابع والتزامن هما صفتان مميزتان للمستقبلات الحسية وموجودتان في القشرة المخية. (إنجي قاسم، ٢٠٠٥: ٣٣)

### ١- المعالجة المعرفية المتتابعة Successive:

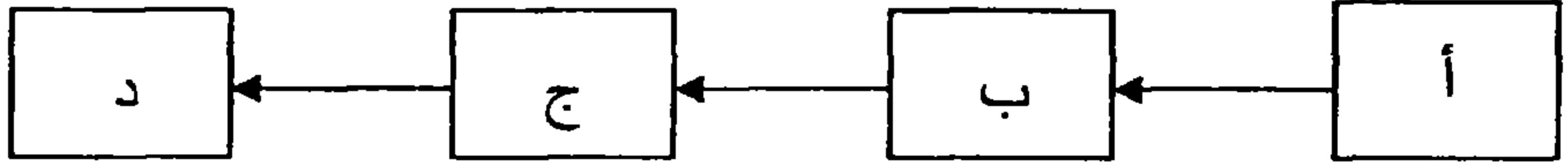
يذكر عادل العدل (١٩٨٩: ٢١) أن المعالجة المعرفية المتتابعة هي طريقة تقديم المعلومات في ترتيب متتالي، وفيها يتعامل الفرد مع المفردات واحدة تلو الأخرى.

والمعالجة المعرفية المتتابعة لها بعض الخصائص تلخصها فادية علوان (١٩٨٩: ٨١) في: كل مفردة لها تأثير على المفردة التي تليها، في المعالجة المتتابعة يكون من المهم لفهم المهمة أن تبقى الأجزاء المكونة في نظام متعاقب، وتكون المعالجة المتتابعة مهمة في حالة تسلسل الأعداد والكلمات.

ولذلك يعرفها سليمان محمد (١٩٩٩: ٣٧١) بأنها التعامل مع المثيرات عقلياً بحيث يتم ذلك مع مثير واحد في الوقت الواحد بطريقه متتابعة، ومن ثم فإنه يتم إدراكها واسترجاعها في صورة تحليلية.

وفي هذا الإطار يذكر محمد الديب (٢٠٠٣: ٥٧١ - ٥٧٢) أن الأفراد الذين يستخدمون هذه المعالجة يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها، ويعملون على ملاحظة التسلسل المنطقي للأحداث خطوة بخطوة.

ويشير مراد عيسى ووليد خليفة (٢٠٠٨ : ١٨٣) إلى أن المعالجة المعرفية المتتابعة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك المثيرات بشكل تسلسلي بحيث يمكن التعامل مع مثير واحد في وقت واحد أثناء تجهيزها للمعلومات. وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦ : ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التي يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المتتابعة للمعلومات استرجاع سلسلة من الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز. لذلك فالمعالجة المعرفية المتتابعة يتم فيها تناول المثيرات في شكل صور وأشكال متتالية ، ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.



شكل (٩) العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة. فالتعلمين الذين يفضلون المعالجة المعرفية المتتابعة (النمط الأيسر في معالجة المعلومات بالمخ) يميلون إلى النظرة للأشياء بشكل متعاقب ومتسلسل ونظرتهم متعمقة للأشياء ، ولا يرتكبون عدداً كبيراً من الأخطاء في أداء المهام.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن المعالجة المعرفية المتتابعة تعتمد على التعاقب في تعامل الفرد مع المثيرات أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر في تتابع وترتيب معينين، وتتضمن قيام الفرد بعمل بحث في قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى؛ أي: يقارن المفردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة بواحدة أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بنعم أم لا، لذا فهي تحتاج إلى وقت أطول من المعالجة المعرفية المتزامنة.

## ٢- المعالجة المعرفية المتزامنة Simultaneous:

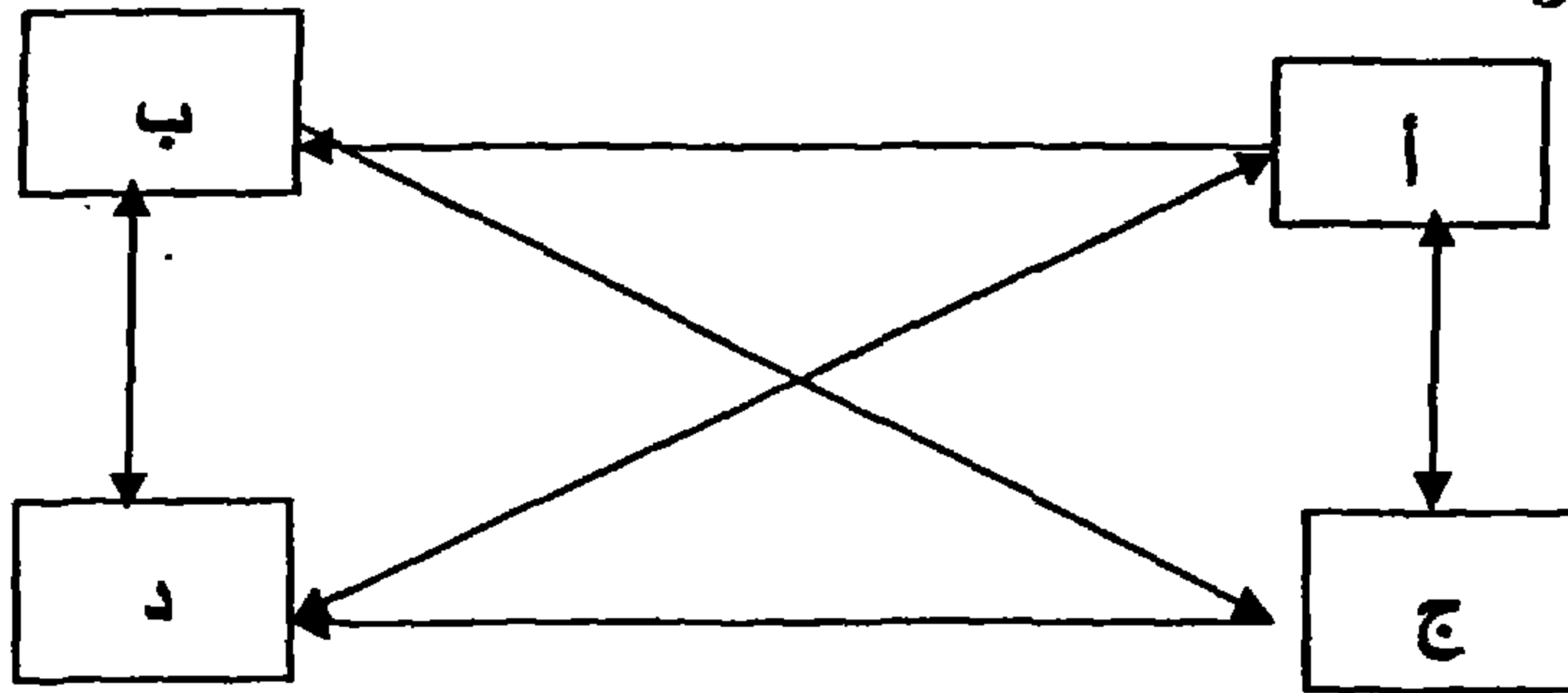
حيث تتم معالجة المعلومات المستقبلية من المخ بصورة كلية وفي وقت واحد للوصول إلى حل المهمة، بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

ويشير داس ومولوى (Das & Molloy, 1975: 213) أن لوريا Luria (١٩٦٠) ذكر بأن المعالجة المعرفية المتزامنة تعنى أن الفرد يقوم بتنظيم المثيرات في صورة كلية في نفس الوقت، فهو يقوم بتجميع العناصر المنفصلة لكي تصبح في صورة كلية مكانية.

كما وصفها كيربي وداس (Kirby & Das, 1978: 58) على أنها عناصر منفصلة توجد في مجموعات عامة لها صفة مكانية مشتركة. ويشير شريف خليل (٢٠٠٠: ٤٩) إلى أن المعالجة المتزامنة يتم فيها تركيب العناصر المنفصلة في مجموعات تأخذ صوراً مكانية والجوهر الطبيعي لهذا النمط من أنماط معالجة المعلومات يتكون نتيجة مسح شامل في الحال للمعلومات المقدمة.

ويعرفها سليمان محمد (٢٠٠٤: ١٧) بأنها إمكانية الفرد على معالجة المعلومات الواردة إليه في آن واحد بحيث يدركها ويسترجعها في صيغتها الكلية.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة.



شكل (١٠) العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة

فالمتعلمين الذين يفضلون المعالجة المعرفية المتزامنة (النمط الأيمن في معالجة المعلومات بالمخ) لا يميلون إلى الفحص الدقيق لمحتويات الموضوع أو المشكلة التي يدرسونها، بالإضافة إلى احتياجهم إلى معلومات تقدم لهم بصورة كلية ومفيدة في اكتشاف العلاقة المتبادلة بين مثيرين أو أكثر عندما يقدمان في آن واحد.

وتذكر صفاء بحيرى (٢٠٠١: ٤٦) أن المعالجة المعرفية المتزامنة تقاس بالمهام التي تركز على إدراك الشكل الكلى للمهمة دون التركيز على التفاصيل، وعمل صورة جشططية للأشكال، ترتبط فيها الأجزاء في كل متكامل، وذلك كسلاسل الصور في بطارية كوفمان لتقييم معالجة المعلومات عند الأطفال (K-Abc).

ويشير فتحى الزيات (٢٠٠٨ أ: ٤٧٣، ٢٠٠٨ ب: ٣٧٥ - ٣٧٦)، ومراد عيسى ووليد خليفة (٢٠٠٨: ١٨٢) إلى أن المعالجة المعرفية المتزامنة تتمثل في قدرة الفرد على إدراك جميع المثيرات في آن واحد أثناء قيامه بتجهيز المعلومات ووضعها في مجموعات، لذلك يتطلب من الفرد دمج أكبر عدد ممكن من المثيرات في لحظة التجهيز في شكل (كلى).

وتذكر فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٩) أن من أمثلة المهام التي يمكن أداؤها باستخدام المعالجة المعرفية المتزامنة للمعلومات التعرف على وجوه الأفراد، وتكوين صورة كلية من عدة أجزاء متناثرة من الصور.

ومما سبق يتضح لنا أن المعالجة المعرفية المتزامنة يتم فيها معالجة المعلومات المستقبلية في المخ بصورة كلية (في آن واحد) بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى، وتشمل قيام الفرد بالتعامل مع قائمة الأشكال أو الكلمات أو الرموز كلها دفعة واحدة ؛ أي: أن يقارن المفردة التي يسأل عنها بمجموعة الأشكال أو الكلمات أو الرموز جميعها

وفي وقت واحد أثناء معالجته للمعلومات، ثم يحدد استجابته بنعم أو لا، لذا فهي تحتاج إلى وقت أقل من المعالجة المعرفية المتتابعة.

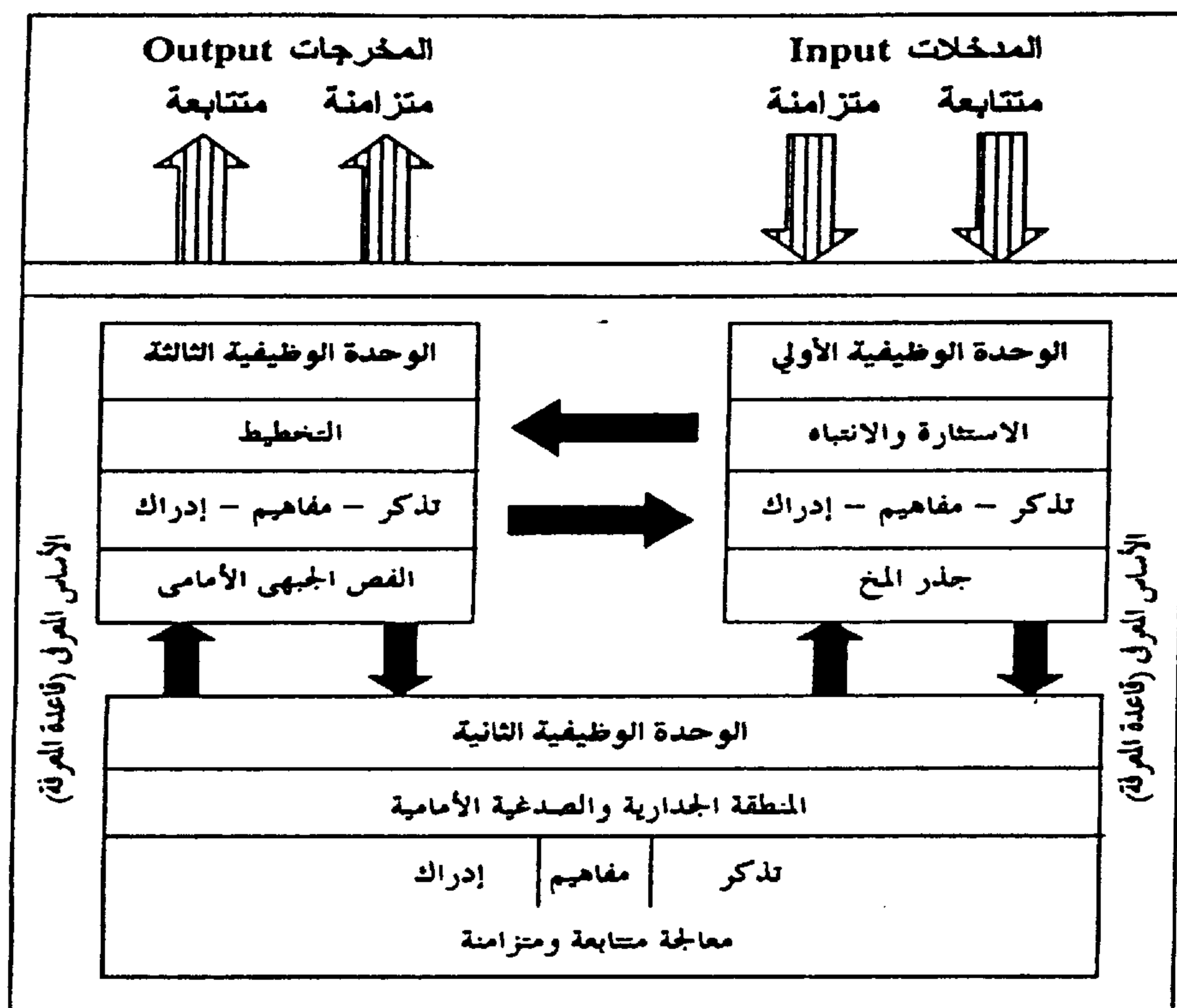
### ج- عنصر التخطيط:

يرى داس (Das, 2001: 36) أن التخطيط هو عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقى ويستخدم الحلول المتاحة لمشكلة ما.

وتشير فادية علوان ومريم نور الدين (٢٠٠٦: ٦٤٧) إلى أن هذا العنصر - التخطيط - مسئولاً عن وضع خطة لتنظيم أداء الفرد.

العلاقة الديناميكية بين العناصر الثلاثة للنموذج:

تتميز العناصر أو الوحدات الوظيفية لنموذج (PASS) بالديناميكية في نظام متداخل - ويمكن توضيح هذه العلاقة المتداخلة من خلال الشكل التالي:



شكل (١١) العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة

لتكامل المعلومات بالمخ (PASS). (Das et al, 1996: 52, Das, 2001: 39, Das, 2002:30) سُلَيْمان عبدالواحد، ٢٠٠٧ أ: ٩٢)

يتضح من الشكل السابق العلاقة بين الوحدات الثلاث لنموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) ومواقعها في المخ وكيفية عملها، كما يتضح مدى تفاعل هذه الوحدات رغم أن كل عنصر لا يحتفظ بتفرده الوظيفي بالإضافة إلى اعتماد هذه الوحدات على الأساس المعرفي للفرد. فالمهم هنا أن العمليات الأربعة تتكامل في إنجاز أي مهمة.

ومما سبق يرى المؤلف أن نموذج (PASS) يعد واحداً من بين العديد من النماذج التي لاقت ولا تزال اهتماماً وفيراً من الدراسة والبحث ومن التأييد النظري والعملية والعديد من الدعم منذ انبثاقه على يد داس ورفاقه (Das et al, 1975).

ولمزيد من الأيضاح لهذا النموذج (نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لداس وآخرين (Das et al) (PASS)) يمكن الرجوع إلى العديد من المصادر مثل: ناجليري وآخرين (Naglieri et al, 1989) ، داس (Das, 1989) ، ناجليري وداس (Naglieri & Das, 1990) ، داس وآخرين (Das et al, 1994)، وكذلك سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ) وهما من المراجع التي تتميز بأنها تستقيض في مناقشة هذا النموذج وتطبيقاته التربوية.

#### ٨- نموذج الضبط التكيفي Adaptive control of thought:

قام أندرسون Anderson بإعداد نموذج الضبط التكيفي عام (١٩٧٦) الذي يتضمن الحدث الخاص بالمعرفة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات ، والذي يجمع أيضاً بين لأشكال التمثيلات العقلية. وفي هذا النموذج يرى أندرسون أن العمليات المعرفية لدى الإنسان (التذكر ، والفهم اللغوي ، وحل المشكلات ، والاستدلال) تميل إلى الاختلاف بين المهام الأساسية المسئولة عنها في النظام المعرفي من خلال عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات. (Sternberg, 1999 : 268 - 269)

## ٩- نموذج بطارية كوفمان Kaufman لتقييم المعالجة المعرفية للمعلومات لدى الأطفال (K-Abc):

إعداد / كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983) ،  
وتعريب / أبو العزايم الجمال و إمام مصطفى وصلاح الدين الشريف.(محمد  
رياض، ١٩٩١)

أعد كوفمان وكوفمان (Kaufman & Kaufman, 1983) هذه البطارية لقياس المعالجة المعرفية المتتابة و لقياس المعالجة المعرفية المتزامنة أيضاً ، وذلك بعد الإطلاع على نماذج تجهيز المعلومات Information Processing التي أعدها علماء في علم النفس المعرفي وعلم النفس الفسيولوجي أمثال نموذج لوريا Luria ، و داس Das للمعالجة المعرفية المتتابة والمتزامنة ، وتستخدم البطارية لقياس نمطي المعالجة المتتابة (النمط الأيسر) والمتزامنة (النمط الأيمن) للمعلومات للأطفال في الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (٢,٦ - ١٢,٦) سنة ، وهي بذلك تشمل مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المدرسة الابتدائية والصف الأول الإعدادي. كما تستخدم بطارية كوفمان Kaufman خصيصاً للقياس والتقويم النفسي والتربوي للأفراد ذوي صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى تقديم الخطط التربوية اللازمة للتعامل معهم ، وتحديد هؤلاء الأفراد بين أقرانهم.

وتشتمل بطارية كوفمان Kaufman على أربعة مقاييس كلية تتناولها اختبارات الستة عشر الفرعية التي تحوى ما يلي:

### ١- مقياس المعالجة المعرفية المتتابة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على الترتيب المتتابع للمثيرات ، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية هي: (حركات اليد - استعادة الأرقام - ترتيب الكلمات).

## ٢- مقياس المعالجة المعرفية المتزامنة:

ويتم فيه حل المشكلات بالتركيز على المدخل الجشطلتي أو الكلى لدمج وتكامل عدد من المثيرات في آن واحد ، ويتكون من سبعة اختبارات فرعية هي: (الإغلاق الجشطلتي - المثلثات - المصفوفات المتشابهة - الذاكرة المكانية - سلاسل الصور - النافذة السحرية - التعرف على الوجوه).

## ٣- مقياس المعالجة المعرفية المتكامل (المركب):

ويتم فيه دمج مقاييس المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة.

## ٤- مقياس التحصيل:

ويتم فيه قياس مدى معرفة المتعلم للحقائق والمفاهيم اللغوية والمهارات المدرسية المرتبطة بمحتوى معين مثل: القراءة والرياضيات والعلوم ، ويتكون من ستة اختبارات فرعية هي: (المفردات التعبيرية - الوجوه والأماكن - الرياضيات - الألغاز - القراءة/الفهم - القراءة/فك الشفرة).

## ١٠- نموذج ميلارد Mellard لتجهيز ومعالجة المعلومات:

أقترح هذا النموذج ميلارد Mellard عام (١٩٨٩) ، والذي يعمل أستاذاً بمعهد بحوث صعوبات التعلم بجامعة كنساس ، ويعتبر هذا النموذج إحدى نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات التي تنزع إلى التبسيط ، ويوضح هذا النموذج المبسط لتجهيز ومعالجة المعلومات الخصائص الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

وطبقاً لهذا النموذج فإن عملية تجهيز ومعالجة المعلومات يمكن تفسيرها على أنها سلسلة من خطوات متتابعة تنتقل من الإحساس والمستقبلات الحسية إلى صدور الاستجابة النهائية ، ويحدث خلال تدفق

المعلومات تزايد تدريجي في كم التجهيز والمعالجة عند مستواها الأعلى. فضلاً عن ذلك ، فإن النموذج يأخذ في اعتباره نمط التجهيز والمعالجة المتزامنة أو المتآنية Simultaneous للمعلومات من خلال تصوير التفاعل المستمر القائم بين مكونات التجهيز خلال تدفق المعلومات من النصف الكروي الأيمن إلى النصف الكروي الأيسر للمخ.

## ١١- النموذج الكلي لوظائف المخ A Holistic model of brain

:function

وضع هذا النموذج عبد الوهاب كامل عام (١٩٩٣ أ) ، والذي يهدف إلى تقديم تصور لعملية تجهيز و معالجة المعلومات داخل المخ على أساس تناول وظائف المخ المعرفية و السيکوحركية و الانفعالية من منظور رباعي الأبعاد.

### أبعاد النموذج:

ولقد حاول واضع النموذج مراجعة مفهوم السيطرة المخية ، الذي يتناول وظائف المخ من منظورة سيطرة نصف المخ الأيمن في مقابل سيطرة نصف الأيسر ، وأشار إلى أن هناك أساساً قوياً لتغيير ذلك المفهوم حيث يمكن تناول وظائف المخ من منظور " كلي " Holisti. وبذلك ينطوي النموذج على أربعة أبعاد رئيسية هي:

### أ- البعد المحيطي العام:

و يشير هذا البعد إلى أن السلوك و تعديله لابد و أن يأخذ في اعتباره درجة الكفاءة التي يعمل بها المخ على أنه مجهز و معالج عملاق للمعلومات الخام التي تدخل إليه.

## ب- البعد الرأسى:

يفترض عبد الوهاب كامل (١٩٩٣ أ) أن هذا البعد يمثل المحور الأساسى لعملية الأنسنة Humanization Process فالتناول الرأسى لوظائف المخ يحمل فى طياته العلاقة بين تاريخ حياة الإنسان كنوع Phylogony و تاريخ حياته كفرد Ontogony.

## ت- البعد الأفقى:

وهو يمثل سيطرة نصف المخ الأيمن فى مقابل سيطرة نصف المخ الأيسر. ويتناول عبد الوهاب كامل (٢٠٠٢ : ٢٤٨) هذا البعد من نفس المنظور المشهور به حول التخصص الوظيفى النصف الكروى "وظائف نصف المخ الأيمن فى مقابل وظائف نصف المخ الأيسر".

## ث- البعد الأمامى - الخلفى:

وهو يشير إلى السيطرة الأمامية فى مقابل السيطرة الخلفية بشأن تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال منظومة تقاطعية - مجموعة من الوظائف التى تنتج من التداخل الوظيفى بين مناطق محددة بالمخ.

## ١٢- نموذج المخ المتكامل Whole brain model:

وهو نموذج افتراضى أو مجازى قدمه هيرمان (Herrman, 1995) لتفسير مفهوم أنماط معالجة المعلومات وكيفية عمل المخ أثناء معالجة وتجهيز المعلومات معتمداً على نموذجين سابقين لتفسير تلك العملية وهما نموذج التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ لروجر سبرى Roger Sperry ، وكذلك نموذج ماكلين Maclean والذي يوضح وجود فروق وظيفية بين نصفى المخ ، حيث قام هيرمان Herrman بالجمع بين النموذجين وتوصل لهذا النموذج الذى أطلق عليه نموذج المخ المتكامل

Whole brain model أو نموذج النمط المتكامل Integrated style model.

وفي هذا النموذج قام هيرمان Herrman بتقسيم أنماط معالجة المعلومات إلى أربعة أقسام بحيث يمثل كل قسم نمطاً من أنماط معالجة المعلومات مختلف عن الآخرين ولكنه مساو لهم في الأهمية وذلك من خلال الدمج بين نمطي معالجة المعلومات الأيمن والأيسر مع خصائص النظام الطرفي للمخ فيتضمن كل نصف من النصفين الأيمن والأيسر نمطين مختلفين من أنماط معالجة المعلومات وهي: النصف الأيمن ويتضمن النمطين (C , D) ، والنصف الأيسر ويتضمن النمطين (A , B) ولكل نمط من الأنماط الفرعية الأربع له خصائص معينة يتصف بها.

وعلى الرغم من أن هذه النماذج السابقة لتجهيز ومعالجة المعلومات قد اتخذت صيغاً وأشكالاً متعددة ، وأن هناك اختلافاً في الصيغ أو الأشكال التي أخذتها هذه النماذج ، فإن هناك اتفاقاً بين نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات على عدد من الافتراضات أو الخصائص المشتركة وهي:

١- إمكانية إخضاع العمليات العقلية المختلفة للدراسة العلمية الدقيقة بوسائل تمكن من تحديد المكونات المختلفة لعملية الاستثارة في أي مرحلة من مراحلها ، وعند أي مستوى في الجهاز العصبي واختيارها.

٢- ينظر إلى المخ على أنه نظام ذو سعة محدودة لتجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث تنتقل إليه المدخلات الخارجية External inputs ، وتعالج ثم تخرج المخرجات كاستجابة نشطة.

٣- تجهيز ومعالجة المعلومات ما هي إلا عمليات تمثل جزءاً من نظام متعدد المراحل والأنشطة ، وتعبّر كل مرحلة عن عملية معينة من عمليات التجهيز والمعالجة.

وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لنظرية تجهيز ومعالجة المعلومات إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

ويشير مصطفى كامل (١٩٨٨ ، ٢٤٠) إلى أن نمط الأفراد ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات يعد مصدراً رئيسياً في تفسير هذه الصعوبات ، حيث تختلف الأفراد ذوي النمط الأيسر منهم عن ذوي النمط الأيمن في أنماط معالجتهم للمعلومات ، فيفضل ذوي النمط الأيسر الفحص الدقيق للتفاصيل ، ولذا فإنهم يستغرقون وقت أطول في الاستجابة ، بينما يفضل ذوي النمط الأيمن النظرة الكلية للأشياء وتلك تحتاج وقتاً أقل للاستجابة ، مما يفسر اختلاف هؤلاء الأفراد في سرعة ودقة إنجاز المهام التعليمية.

ويذكر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤ : ١٤١) أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ ، والتي تعتبر شرطاً معوقاً يؤدي إلى ظهور مشكلات في المعالجة المعرفية للمعلومات سواء كانت متتابعة Sequential (نمط أيسر) أو متزامنة Simultaneous (نمط أيمن) أما المعالجة المعرفية المتتابعة فتتم عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقاً بهدف الوصول إلى مشكلة ما ، بينما المعالجة المعرفية المتزامنة إنما تتم في وجود المثيرات بحيث تشكل وحدة متكاملة أو إيجاد علاقات متداخلة كالتعرف على الوجوه.

ومما سبق يتضح أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخدمون أنماطاً غير مناسبة في معالجة المعلومات ، وهذا الاستخدام غير المناسب يؤدي إلى أحداث صعوبة أو مشكلة في التعلم ومن ثم تناقضاً في تحصيلهم الفعلي عن المتوقع طبقاً لقدرتهم العقلية.

كما نشر ليفولك ونكوليش (Woolfolk & Nicolich, 1980) إلى أنه في ضوء نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات ، ولكي يتعلم الأطفال فإنهم يجب عليهم أن يستقبلوا المعلومات (المدخلات Input) أولاً ، ثم يقوموا بتجميع الوحدات المنفصلة من المعلومات وعمل وصلات بينها (عمليات التجهيز والمعالجة Processing) ، ثم التعبير عن تلك المعلومات (المخرجات Output) ، ويتضح أنه ما بين استقبال المعلومات والتعبير عنها يتم تجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث إن الأطفال يقومون بتكامل وتحليل وتركيب وتخزين واسترجاع المعلومات ، وبالتالي فإن الطفل الذي يعاني من صعوبة في أي عملية من عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات السابقة ، فإنه سوف يعاني حينئذ من صعوبات في التعلم ، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من هذه العمليات.

وترى هويدا غنية (٢٠٠٢ : ٥٣ - ٥٤) أن هناك علاقة بين النموذج المعرفي والنموذج النيرولوجي وأن معرفة وظائف النصفين الكرويين بالمخ (الأيمن، الأيسر) وتحديد دور هذه الوظائف في معالجة وتجهيز المعلومات ضروري في عملية التعلم ، كما أن العمليات المعرفية ضرورية لعملية التعلم، ويتضح ذلك فيما يلي:

أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تفترض وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد. كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفي ذلك يرى المؤلف أن من العوامل التي لها علاقة بصعوبات التعلم ويجب التركيز عليها في هذا المجال هي: الاضطراب العصبي

الوظيفي بالمخ ، سيطرة أحد النصفين الكرويين بالمخ ، والتعلم غير الملائم ، والإدراك البصري ، والذاكرة ، والاضطرابات اللغوية ، والإنتباه الانتقائي . وبعد العرض السابق للمداخل والنماذج النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم فإنه تجدر الإشارة هنا بأن الاكتفاء على سبب واحد لتفسير صعوبات التعلم يعد قصوراً في رؤية العلماء للصعوبة وذلك لأنه إذا أتبعنا نموذجاً نظرياً واحداً فقط يقترح فروض فرعية فقد نتجاهل العوامل التي تكون مهمة في التقييم والعلاج ، فالمنظور متعدد الأبعاد والمتكامل الذي يشتمل على فروض من كل تلك النماذج النظرية سيوسع جداً مدى المتغيرات التي تدرس لكي نفهم من خلالها الصعوبة ، وهذا المنظور يوفر مرونة أكبر للتشخيص والعلاج .



الفصل الرابع

تقييم وتشخيص الأفراد

ذوي صعوبات التعلم





## مقدمة:

لقد كان الإنسان قديماً يتعجب هل يمكن قياس العقل البشرى وهو غير مادي؟ لأن ذلك الإنسان كان لا يثق بقدرته على ابتكار الوسائل التى يتمكن بواسطتها قياس عقله أو قياس الكثير من الأمور التى تهمة مثل: الشعور أو الإعجاب أو الرغبة أو الميل. وكذلك منذ القدم كان يقارن الإنسان قوته مع القوى المحيطة به من ظواهر طبيعية كالبرق والرعد وغيرها، فكان يتقى البرد ويبتعد عن الرعد فى الأماكن التى كتن يعتقد أنها تبعده عن شرها، ثم بعد ذلك ظهر عصر التطور الجزئى لديه فدخل فى التبادل والمقايضة وهو إبدال شىء مكان شىء آخر كحبوب مقابل عمل أو حيوان أو غير ذلك واستمر الإنسان فى التطور حتى تمكن من إيجاد المقاييس البدائية مثل استعمال الحبال لقياس الأطوال وكذلك لقياس الوزن ولا يزال ميزان الحبل موجود فى بعض القرى فى مجتمعنا العربى ثم تطور حتى وصل إلى ما وصل إليه الآن من تقدم فى المقاييس الطبيعية الدقيقة جداً مثل المقاييس الحساسة والمقاييس الالكترونية.

ونظراً للتطور التكنولوجى ووسائل القياس الطبيعية والطبية والفسىولوجية فإنه يواكب ذلك أيضاً تطور سريع فى أدوات القياس التربوية والنفسية والاجتماعية بتطور المجتمعات وتواصلها، وكذلك القائمين على عملية القياس والتشخيص لأغلبية عمليات القياس تحتاج إلى إعداد وتدريب مستمر لتمكينهم من إدارة أدوات القياس والتشخيص وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم. حيث إن الاعتماد على الأساليب والأدوات الشاملة كدراسة الحالة والمقابلات المعرفية أصبح ضرورى لى تتم عملية التشخيص سواء للجوانب الإيجابية أو لأوجه القصور بدرجاته المختلفة.

ومن هنا فالفرد يحتاج إلى التشخيص الشامل والمتكامل والمبكر وذلك مروراً بعدة مراحل وعمليات متكاملة ومتخصصة فى المجالات الطبية

والتربوية والنفسية والاجتماعية بحيث تؤدي إلى صورة شاملة ومتكاملة عن إمكانات الفرد وإيجابياته وسلبياته حتى يتم تنمية مواطن القوة وعلاج جوانب القصور لديهم الأخذ في الاعتبار النظرة المستقبلية للفرد والنظر إلى مستقبله التعليمي والمهني لإعداده جيداً من الآن.

ونجد أن عملية التشخيص هي عملية مستمرة مع تقديم البرامج والأساليب التعليمية والتأهيلية، وكذلك الوقائية من الإعاقات على مختلف صورها. فالتشخيص الوقائي يركز على الفرد ومستقبله وأسرته وخصوصاً أخوته واستجابة الأسرة للإعاقة وذلك للحد من تلك الإعاقة والآثار المترتبة عليها بقدر الإمكان.

### **مفاهيم في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة:**

حتى نستطيع أن نتعرف على مفهوم التقييم ينبغي لنا أن نتعرف أولاً على المفاهيم الأخرى المتشابهة والقريبة من مفهوم التقييم ونفرق بينها وبين مفهوم التقييم ومن هذه المفاهيم أو التعريفات ما يلي :

#### **■ الاختبار:**

هو عبارة عن مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من الدارسات الإجابة لها تحريرياً أو شفهياً أحياناً بوسائل أخرى مثل التمثيل والألعاب وغيرها ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالمعارف والمهارات التي يقيسها الاختبار وتفحص الميسرة إجابات الدارسات وتحصل على قياس أو قيمة رقمية لأداء الدارسة لهذه المعارف والمهارات.

#### **■ القياس:**

هو العملية التي يقدر بها أداء الدارسات بالنسبة للمعارف والمهارات والسمات المختلفة باستخدام أداة ملائمة أو مقياس مناسب ويعبر عن القياس

بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات مثل الملاحظة أو قوائم التقدير أو بأي وسيلة أخرى تسمح بالحصول علي معلومات بصورة كمية ، والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمي أو الدرجة ولا يتضمن القياس ولا يتضمن القياس حكما قيميا علي النتيجة.

#### ■ التقييم:

هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى الدارسات أو طرق التدريس وإصدار أحكاما عليها باستخدام طرق وأدوات متنوعة.

#### ■ التقويم:

التقويم هو عملية منظمة تستخدم فيها نتائج القياس أو أي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة ، في إصدار أحكام علي أداء الدارسات في جوانب المنهج أو جوانب سلوك الدارسات لمعرفة وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعة .ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلم.

#### ■ التقدير:

هو يجمع بين القياس والتقييم ويعتمد علي الخبرة والمعرفة في قياس الصفة أو السمة التي يصدرها الفرد.

#### ■ التشخيص:

هو وصف أو تحديد مختصر للحالة التي يعاني منها الفرد ويشمل (القياس، والتقدير، والتقييم).

## الفرق بين القياس والتقويم:

تختلف عملية التقويم عن القياس ، وتنحصر هذه الاختلافات في

الآتي:

- (١) القياس يقيس الجزء ، والتقويم يتناول الكل ، فإذا كان القياس يعني بنتائج التحصيل، فإن التقويم يتناول السلوك والمهارات والقدرات والاستعدادات وكل ما يتعلق بالعملية التربوية مروراً بالمنهج والمعلم والتوجيه الفني والمبنى المدرسي والمكتبة ... إلى آخر ذلك.
- (٢) القياس وحده لا يكفي للتقويم لأنه ركن من أركانه ، فإذا قلنا أن وزن ما أربعون كيلو جراماً مثلاً فإن هذا التقدير الكمي لا يمدنا بأية فكرة عما إذا كان هذا الشخص يتمتع بصحة جيدة أو يعاني ضعفاً ما في صحته أو عما إذا كان هذا الوزن مناسباً لذلك الشخص أم لا ، والطبيب عندما يكشف على المريض يبدأ بقياس النبض والحرارة والضغط ليسهل عليه تشخيص المرض فإذا تم تشخيصه للمرض وإذا درس التغيرات الطارئة على صحة المريض ، وقدر مدى التحسن في حالته، وأثر العلاج في ذلك فهذا تقويم.

- (٣) التقويم عملية شاملة بينما القياس عملية محددة فتقويم المتعلم يمتد إلى جميع جوانب نموه قياس ذكاء وتحصيل وتعرف على عاداته واتجاهاته العقلية والنفسية والاجتماعية وجمع معلومات كمية أو وصفية لها علاقة بتقدمه أو تأخره سواء كان ذلك عن طريق القياس أو الملاحظة أو المقابلة الشخصية أو الاستفتاءات أو بأية طريقة من الطرق، وتقويم المنهج يمتد إلى البرامج والمقررات وطرق التدريس والوسائل والأنشطة وعمل المعلم والكتاب المدرسي أما القياس فهو جزئي يقتصر

على شيء واحد فقط أو نقطة واحدة كقياس التحصيل والأطوال والأوزان مثلاً، أي أن التقويم أعم من القياس وأوسع منه معنى.

(٤) يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج ، ويساعد على التحسن والتطور ، أما القياس فيكتفي بإعطاء معلومات محددة عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه .

(٥) يركز التقويم على مجموعة من الأسس مثل الشمول والاستمرارية والتنوع والتكامل ... إلخ ، بينما يركز القياس على مجموعة من الأدوات أو الوسائط يشترط فيها الدقة المتناهية.

### خصائص وسمات التقويم الجيد:

من أهم سمات التقويم الجيد ما يلي:

#### (١) التناسق مع الأهداف:

من الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه ، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة المتعلم في كل جانب من جوانب النمو ، وإذا كان يهدف إلى تدريب المتعلم على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي.

#### (٢) الشمول:

يجب أن يكون التقويم شاملاً الشخص أو الموضوع الذي نقوم به ، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على المتعلم فمعنى ذلك أن نقوم مدى نمو المتعلم في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية ، وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسي والكتاب وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة. وإذا أردنا أن نقوم المعلم فإن تقويمه يتضمن إعداده وتدريبه ومادته العلمية

وطريقة تدريسه وعلاقته بالإدارة المدرسين وبالمتعلمين وبأولياء أمورهم. أي أن التقويم ينصب على جميع الجوانب في أي مجال يتناوله.

### (٣) الاستمرارية:

ينبغي أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته فيبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتداً إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المدرسين ، حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.

### (٤) التكامل:

وحيث إن الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تعمل لغرض واحد فإن التكامل فيما بينهما يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه وهذا عكس ما كان يتم في الماضي إذ كانت النظرة إلى الموضوعات أو المشكلات نظرة جزئية أي من جانب واحد ، وعندما يحدث تكامل وتنسيق بين وسائل التقويم فإنها تعطينا في النهاية صورة واضحة عن مدى نمو المتعلم من جميع النواحي.

### (٥) التعاون:

يجب ألا ينفرد بالتقويم شخص واحد ، فتقويم المدرس لي وفقاً على المدير أو الموجه بل شركة بين المدرس والمدرس الأول والمدير والموجه بل والمتعلمين أنفسهم ، وتقويم المتعلم يجب أن يشترك فيه المتعلم والمدرس والآباء من أفراد المجتمع المحيط بالمدرسة. وأما عن تقويم الكتاب فمن الضروري أيضاً أن يشترك فيه المتعلمين والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس.

## (٦) أن يبنى التقويم على أساس علمي:

أي يجب أن تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم صادقة وثابتة وموضوعية قدر الإمكان ، لأن الغرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه أو تقويمه، وأن تكون متنوعة وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة الحالات ... إلخ ، فعند استخدام الاختبارات مثلاً يطلب استخدام كافة الاختبارات التحريرية والشفوية والموضوعية والقدرات وبالنسبة لاستخدام طريقة الملاحظة يتطلب القيام بها في أوقات مختلفة وفي مجالات مختلفة وبعده أفراد حتى نكون على ثقة من المعلومات التي نصل إليها.

## (٧) أن يكون التقويم اقتصادياً:

بمعنى أن يكون اقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف ، فبالنسبة للوقت يجب ألا يضيع المعلم جزءاً من وقته في إعداد وإجراء وتصحيح ورصد نتائج الاختبارات لأن ذلك سيصرفه عن الأعمال الرئيسية المطلوبة ، وبالنسبة للجهد فلا يرهق المعلم المتعلمين بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية التي تبعدهم عن الاستذكار أو الاطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي فيصاب المتعلم بالملل ويكره الدراسة وينفر منها ولهذا كله أثره على تعليمه وتربيته وبالنسبة للتكاليف فمن الواجب ألا يكون هناك مغالاة في الإنفاق على عملية التقويم حتى لا تكون عبئاً على الميزانية المخصصة للتعليم.

## (٨) أن تكون أدواته صالحة:

بمعنى أن التقويم الصحيح يتوقف على صلاح أدوات التقويم ، وأن تقيس ما يقصد منها بمعنى أن لا تقيس الكرة على الحفظ إذا وضعناها لتقيس

قدرة المتعلم على حل المشكلات مثلاً، وأن تقيس كل ناحية على حدة حتى يسهل تشخيص النواحي وتفسيرها بعد ذلك ، وأن تغطي كل ما يراد قياسه.

### عناصر عملية القياس والتقييم:

- أ- الشخص المراد قياس قدراته.
- ب- أداة القياس ويقصد به المقياس أو الاختبار المستخدم وأداة القياس إما إن تكون وصف أو درجة.
- ت- الفاحص أو الأخصائي القائم بعملية بالقياس.

**\*\* الشروط اللازمة في الشخص المراد قياس قدراته لضمان نجاح عملية القياس والتشخيص:**

- ✓ أن يكون ضمن الفئة العمرية للاختبار.
  - ✓ أن يشعر الفرد بالاطمئنان والراحة دون تعب أو إرهاق.
  - ✓ إيجاد علاقة ايجابية مع الفرد قبل إجراء عملية القياس والتشخيص.
- \*\* الشروط اللازم توافرها في أداة القياس لضمان نجاح عملية القياس والتشخيص:**

- ١- أن يكون المقياس مناسباً للبيئة التي يطبق فيها.
  - ٢- أن يكون مناسب لعمر العينة التي سيطبق عليها.
- \*\* خطوات إعداد المقاييس النفسية:**

- ١- الرجوع أو الاطلاع إلى خصائص وسمات الفئة المراد إعداد المقياس لها.
- ٢- انتقاء بعض المظاهر والسمات التي تميز من يظهر عليه السمة المراد قياسها وصياغتها في فقرات.
- ٣- وضع تدرج في الفقرات (دائماً، أحياناً، وغالباً).
- ٤- عرض المقياس على مجموعة من المتمكنين في التخصص.

٥- عمل صدق وثبات.

٦- وضع مفتاح للتصحيح.

**وظائف التقويم وأدوره:**

للتقويم أربعة وظائف أساسية هي:

١- يساعد المتعلم علي معرفة جوانب الخطأ والضعف في تعلمه وأسبابه.

٢- يساعد المتعلم علي الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بنجاح.

٣- يساعد المعلم علي الحكم علي مدى كفاية ومناسبة طريقته في التدريس.

٤- يساعد التقويم علي إصدار الأحكام والقرارات التي تتخذ للتطوير والتجديد.

**أنواع التقويم:**

يمكن أن يجري التقويم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج وعلي أساس يصنف التقويم إلى : تقويم مبدئي ، تقويم تكويني ، تقويم ختامي ، تقويم تتبعي.

**أولاً: التقويم المبدئي:**

وهو يتم قبل البدء في تطبيق المنهج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق ، أحياناً يسمى تقويم تمهيدي. فإذا كان التقويم للمتعلّم فما هو مستواه معرفياً ، ووجدانياً ، ومهارياً. إن التقويم المبدئي يوفر معلومات هامة عن هذا المستوى ويساعد التقويم المبدئي في:

✓ تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج أو البرنامج.

✓ معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانيات المادية والمعلمين و المتعلمين وذلك لبدء المنهج أو البرنامج.

### ثانياً: التقويم البنائي أو التكويني:

ويطلق عليه أحياناً اسم التقويم التطوري، ويجري التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج ، بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل.

### ثالثاً: التقويم الإختامي:

ويجري في ختام المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه. أي أن التقويم الإختامي يزودنا بحكم نهائي علي النتائج المكتمل.

### رابعاً: التقويم التتبعي:

ويتم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج لمعرفة فعاليته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها.

### أساليب التقويم:

#### (١) التقويم الذاتي (الفردى):

- ويقصد به تقويم المعلم لنفسه أو المتعلم لنفسه، وتدعو إليه التربية الحديثة في كل مراحل التعليم وله ميزات نستطيع أن نوجزها فيما يلي:
- تشتق فكرته من القيم الديمقراطية التي تقضي بأن يتحمل المتعلمين مسئولية العمل نحو أهداف يفهمونها ويعتبرونها جدرة باهتمامهم.
  - وسيلة لاكتشاف الفرد لأخطائه ونقاط ضعفه وهذا يؤدي بدوره إلي تعديل في سلوكه وإلى سيره في الاتجاه الصحيح.
  - يجعل الفرد أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين لأنه بخبرته قد أدرك أن لكل فرد أخطاءه وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير أو التأنيب أو التهكم.

▪ يعود الفرد على تفهم دوافع سلوكه ويساعده على تحسين جوانب ضعفه مما يولد الشعور بالطمأنينة والثقة بالنفس.

وهناك وسائل متنوعة للتقويم الذاتي تساعد على تقويم الفرد ومن

ذلك:

- ✓ احتفاظه بعينات من عمله أو بسجل يسجل فيه أوجه النشاط الذي قام به.
- ✓ مقارنة مجهوده الحالي بمجهوده السابق.
- ✓ تسجيل النتائج التي أمكنه الوصول إليها ، والضعف الذي أمكنه التغلب عليه.

ومن أنواع التقويم الذاتي ما يلي:

#### ( أ ) تقويم المتعلم لنفسه:

ونستطيع أن نعود المتعلم على ذلك بكتابة تقارير عن نفسه وعن الغرض من نشاطه وإخطة التي يسير عليها في دراسته وفي حياته الخاصة، والمشكلات التي اعترضته ، والنواحي التي استفاد منها ، والدراسة التي قام بها ، ومقدار ميله أو بعده عنها ، ويمكن أن يوجه المتعلم إلى نفسه الأسئلة المناسبة ويستعين بالإجابة عنها على تقويم نفسه.

#### (ب) تقويم المعلم لنفسه:

يتلقى المعلم عادة منهجاً دراسياً لتدريسه لتلاميذه ، وهو بحاجة إلى أن يكون قادراً على تقييم إمكانياته ، ولما كان للمعلمين نقاط قوتهم وضعفهم فيجب أن يقوم كل منهم كل منهم بتقويم ذاته في جميع مجالات عمله ليعمل على تحسين أدائه.

وفيما يلي يقدم المؤلف بعض الأسئلة التي يستطيع المعلم

استخدامها في هذا المجال:

○ إلى أي حد تستطيع التعرف على مشكلات المتعلمين؟

- إلى أي حد يسبب لك حفظ النظام في الفصل المتاعب؟
- إلى أي حد تقدم لك المدرسة التسهيلات لحلها؟
- إلى أي حد يتسع وقتك للاشتراك في النشاط المدرسي والإدارة المدرسية؟
- إلى أي حد تحس بأن لدي تلاميذك القدرة على التحسن باستمرار؟
- إلى أي حد يقوم المتعلمين بدور إيجابي في المناقشة وتوجيه الأسئلة؟
- إلى أي حد تعامل تلاميذك كلهم معاملة واحدة على أنهم متساون في كل شيء؟
- إلى أي حد ترى أن التجديد والابتكار والتجريب في الاختبارات المدرسية مفيد؟
- إلى أي حد تشعر بجدوى الاجتماعات المدرسية الدورية؟
- إلى أي حد ترى أنك راض عن مهنتك؟
- إلى أي حد توفر لك المدرسة الوسائل التعليمية؟
- إلى أي حد يتعاون معك مدرسو المواد الأخرى فيما يتصل بمشكلات المتعلمين؟
- إلى أي حد يقبل المتعلمين على أداء الواجبات المدرسية التي تكلفهم إياها؟
- إلى أي حد يحقق تدريسك الأهداف العامة من التربية؟
- إلى أي حد يحقق تدريسك الأهداف العامة لمادتك؟
- إلى أي حد يتعاون معك المتعلمين في المدرسة والفصل؟
- إلى أي حد يتسع وقتك لقراءة الصحف والمجلات؟
- إلى أي تشجع تلاميذك على استعمال المراجع والقراءة الحرة؟
- إلى أي حد يسع وقتك لتوطيد العلاقة بينك وبين البيئة وأولياء الأمور؟

#### (ج) تقويم المعلم للمتعلمين:

ينبغي أن يلجأ المعلم إلى جميع المصادر التي تمده بالأدلة والحقائق والشواهد على نمو المتعلم نحو الأهداف المنشودة سواء كانت هذه الأدلة

كمية أو فرعية أو وصفية أو موضوعية أو ذاتية فمن الآباء يمكن للمدرس معرفة الظروف المنزلية التي تؤثر في المتعلم ، ومن ملاحظة سلوكه في المواقف المختلفة يمكن جمع معلومات وبيانات هامة عن ميوله واتجاهاته وانطوائه أو انبساطه ، وعن مدى ثقته بنفسه وكيفية تضييع وقت فراغه ... إلخ ومن الاختبارات والمقاييس المختلفة ، يمكن قياس جوانب شخصية المتعلم من ميول ومهارات ومعلومات واتجاهات وقدرات وقيم وعادات ، ومن الضروري أن تسجل مثل هذه الملاحظات والبيانات المجموعة عن المتعلم أولاً بأول في سجلات أو بطاقات تعطى صورة عن المتعلم في شتى النواحي.

## (٢) التقويم الجماعي:

ويشتمل هذا التقويم على ثلاثة أنواع يتم بعضها بعضاً مثل:

### ( أ ) تقويم الجماعة لنفسها:

وذلك لمعرفة مدى ما وصلت إليه من تقديم نحو الأهداف الموضوعية مثل تقدم المتعلمين لأنفسهم أثناء القيام بالوحدات أو المشروعات أو بالأنشطة كالرحلات أو الزيارات أو بعد الانتهاء منها. وعادة يتم التقويم الجماعي لأعمال الجماعة نفسها بتوجيه من المدرس وتحت إشرافه فيناقشهم فيما قاموا به من دراسة ونشاط ، وما حققوه وما لم يحققوه والصعوبات ومداها وكيفية تغلبوا عليها ومدى إتقانهم للعمل ووسائل تحسينه ... إلخ.

### (ب) تقويم الجماعة لأفرادها:

وهذا النوع من التقويم يتصل بالنوع السابق ، وهو ينحصر في تقويم عمل كل فرد ومدى مساهمته في النشاط الذي تقوم به الجماعة ويقوم المدرس فيه بالتوجيه والتشجيع ليتقبل المتعلم النقد البناء الذي يساعد على التحسين ، ويشعر المتعلم بالثقة في نفسه وتقدير الجماعة لجهد مهمل بدأ هذا

الجهد صغيراً. ومن خلال هذا النوع من التقويم يتعلم المتعلمين آداب الحوار والالتزام بالنظام أثناء المناقشة فلا يتكلم أي تلميذ إلا إذا سمح له بذلك ، كما يتعلم أن عملية النقد تتطلب إبراز النقاط الإيجابية والنقاط السلبية معاً ، وإن الاختلاف في الرأي يعتبر ظاهرة صحية ، وعلى كل تلميذ أن يثبت صحة رأيه بطريقة مقنعة للآخرين.

### (ج- تقويم الجماعة لجماعة أخرى:

لا يمكن للجماعة أن تكون فكرة تامة عن نفسها إلا بمقارنتها بجماعة أخرى تقوم بنفس العمل أو بأعمال مشابهة . كما يحدث في الأنشطة الرياضية أو معارض المدارس والحفلات حيث تتعرض عملية التقويم لخطأ كل فريق وتنفيذها أو لطريقة حل المشكلات التي تواجه الجماعات.

وهذا النوع من التقويم يؤدي إلى تعاون تلاميذ المجموعة الواحدة ونشر روح الحب والإخاء والصداقة بينهم لأنهم جميعاً يعملون من أجل هدف واحد تتعكس نتائجه عليهم جميعاً.

كما أن هذا النوع من أساليب التقويم قليل الانتشار في مدارسنا ويجب تدعيمه بكافة الوسائل الممكنة حتى تسهم التربية في خلق جيل جديد تسود بين أفراده روح المحبة والتعاون.

### أهداف عملية التشخيص والتقييم بالتربية الخاصة:

١- تصميم برامج تربوية وتعليمية مناسبة للأفراد وقدراتهم (خطة تربوية فردية).

٢- التعرف على الفئات المختلفة للتربية الخاصة وترتيب درجات كل فئة (بسيطة، شديدة، متوسطة).

٣- تحديد القدرات العقلية والسمات الشخصية لنوعي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٤- تحديد مدى نجاح البرامج التربوية والتأهيل وإلخطة المقدمة.

٥- تصميم وإعداد برامج تعديل السلوك.

### أنواع المقاييس المستخدمة في القياس:

- ١- المقاييس الاسمية تستخدم لتصنيف الأشياء إلى فئات مثل تصنيف فئات الإعاقة ولا تستخدم فيها أرقام وإذا استخدمت فيها أرقام فليس لها دلالة رقمية مثل: (أرقام التليفونات أو اللوحات هنا تستخدم الأرقام لتصنيف أو نجاح راسب مقاييس اسمية في أبسط أنواع المقاييس وأقلها دقة).
- ٢- مقياس الرتب وهي تستخدم من أجل ترتيب الأرقام تنازلياً أو تصاعدياً ولا يشترط أن تكون المسافة بين الفئات متساوية وليس فيها صفر مطلق مثل: (تقييم درجات الإعاقة البدنية تنازلياً).
- ٣- مقياس المسافة وهي أكثر دقة من السابقة وفيها المسافات بين الأفراد أو الدرجات متساوية مثل: (مقياس درجة الحرارة ومقياس الذكاء وليس فيها صفر مطلق وتتميز بأن المسافات بين الأفراد والدرجات متساوية).
- ٤- مقياس النسبة من أدق المقاييس لأنها تستخدم الأرقام الحقيقة وبها صفر مطلق تصل إلى درجة قياس عدم وجود الصفة ويصعب استخدام هذه الصفة.

### خصائص القياس النفسي:

- ١- نتائج القياس والتشخيص النفسي إما أن تكون رقمية أو وصفية مثل: (درجات الذكاء توضع رقمية).
- ٢- نتائج القياس والتشخيص النفسي نسبية ويعني أن نتائجها تدل على انعدام الصفة مثل: (درجات الذكاء).
- ٣- الصفر غير الحقيقي بمعنى وجوده لا يعني انعدام الصفة.
- ٤- القياس والتشخيص النفسي غير مباشر أي لا يقيس الصفة نفسها ولكن يقيس الأشياء التي تدل عليها.

٥- نتائج القياس النفسي ثابتة ثابت نسبي.

## مجالات القياس والتقييم النفسي:

### ١- الذكاء:

هو مجموعة من القدرات العقلية المختلفة وهو مفهوم فرضي ثابت نسبياً، ويتأثر بالوراثة والبيئة ويقاس الذكاء باختبارات الذكاء وتنقسم إلى قسمين:

- اختبارات ذكاء لفظية وتعتمد على الأسئلة اللفظية مثل الاختبارات اللفظية (اختبار ستانفورد بينيه للذكاء) ومقياس الذكاء اللفظي لحمزة واختبار أدائي لفظي مثل بينيه وكسلر.
- اختبارات ذكاء أدائية أو عملية مثل: (اختبار رسم رجل واختبار الذكاء المصور واختبار لوحة سيجان).

وهناك العديد من الانتقادات التي وجهت لاختبارات الذكاء منها:

- أنها متحيزة ثقافياً أو متأثرة بالبيئة.
- أنها لا تغطي جميع القدرات العقلية.
- تتأثر بعامل الخبرة والتعلم.

### ٢- التحصيل:

وهو ما يحققه المتعلم من المهارات الأكاديمية خلال فترة زمنية محددة.

### \*\* كيفية قياس التحصيل:

يقاس بالاختبارات التحصيلية وهي نوعان:

- أ- اختبارات تحصيل غير رسمية وهي التي يقدمها المدرسون لتلاميذهم.
- ب- اختبارات تحصيلية رسمية وهي اختبارات مقننة (صدق ، ثبات) مثل: مقياس المهارات العددية للمعاقين عقلياً ومقياس المهارات القرائية

للمعاقين عقلياً ومقياس المهارات الكتابية للمعاقين عقلياً ومقياس  
التحصيل الشامل للموهوبين.

### ٣- الاستعداد:

ويقصد به مدى قدرة الفرد على التعلم بسهولة وبسرعة ليصل إلى  
مستوى من المهارة في مجال ما مثل: (اختبار الينوى للقدرات السيكلوغوية).

### ٤- الميول:

وهي الرغبة في شيء ما، والتعلق به.

### ٥- الاتجاهات:

هي حالة لتحديد نظرة الفرد نحو موضوع ما. بالقبول أو الرفض.  
ويتكون الاتجاه من الجوانب التالية:

- ✓ جانب معرفي وهو المعلومات والأفكار المرتبطة بموضوع الاتجاه.
- ✓ الجانب الوجداني وهو المشاعر والأحاسيس المرتبطة بموضوع الاتجاه.
- ✓ الجانب السلوكي وهو الأفعال التي تؤيد اتجاه الفرد نحو موضوع ما المرتبطة للاتجاه.

ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس الاتجاهات:

- ✓ اختبارات تقيس الاتجاه بطريقة مباشرة وتتكون من عبارات حول موضوع  
الاتجاهات ويجب عليها الفرد (بنعم) أو (لا).
- ✓ اختبارات تقيس الاتجاه بطريقة غير مباشرة مثل الاختبارات الإسقاطية.

### ٦- الشخصية:

هي مجموعة الصفات والخصائص التي تميز الفرد عن الآخرين  
وبتحديد سلوكه في المواقف المختلفة.

ومن العوامل التي تؤثر في الشخصية:

- الوراثة.

- البيئة.

### كيفية قياس الشخصية:

تقاس الشخصية باختبارات من أمثلتها اختبار كاتل ويحتوي هذا الاختبار على ١٦ سمة من سمات الشخصية وله ١٨٤ سؤال وإما كل عبارة ( أوافق بشدة، أوافق، أرفض بشدة، أرفض) واختبار ميتوسوتا متعدد الأوجه ويتكون من ١٢ بعد أو سمة لشخصية ويتكون من ٦٥ عبارة ويجاب عليها (بنعم) أو (لا).

### ٧- اللغة:

هي مجموعة رموز متفق عليها بين فئة من الناس وهذه الرموز لها نظام ترتب به يستخدم للتواصل فيما بينهم.

ومن أنواع الاضطرابات التي يمكن أن تظهر على هذا الجانب ما

يلي:

- ✓ اضطراب النطق ويتمثل في (الحذف، الإضافة، الإبدال، التسوية).
  - ✓ اضطراب اللغة وهي أن يتأخر الفرد في الحصيله اللغوية.
  - ✓ اضطراب الصوت.
  - ✓ اضطراب طلاقة الكلام مثل: (التلعثم ، السرعة الزائدة في الكلام).
- ويود المؤلف أن يشير هنا إلى أن لكل اضطراب من هذه الاضطرابات مقياس خاص.

### الأخصائي النفسي ومهاراته وصفاته الأخلاقية:

الأخصائي النفسي الشخص الذي يقوم بعملية التشخيص والقياس السيكومتري.

## المهارات التي يجب إن يتميز بها الأخصائي النفسي:

- ١- أن يكون لديه نظريه كافيه حول المقاييس النفسية.
- ٢- أن يكون لديه خبره عملية كافية في مجال تطبيق الاختبارات المختلفة.
- ٣- أن يكون لديه القدرة على تفسير نتائج الاختبار.
- ٤- أن يكون قادر على تفسير السلوك الصادر عن المفحوص أي معرفة سببه هل ناتج من ظروف بيئية أو إعاقة.
- ٥- أن يكون لديه مهارات التشخيص وهي:
  - أ- النظرة التشخيصية أن يكون الأخصائي قادر على معرفة حالة الطفل من خلال ملاحظاته العملية.
  - ب- الاستماع التشخيصي وهو قدرة الأخصائي على تحليل مايسمع من الطفل أو المحيطين به.
  - ت- الاسئلة التشخيصية وهي قدرة الأخصائي على اختيار الأسئلة المناسبة التي يوجهها للطفل أو الوالدين بحيث تفيده بالتشخيص.

## الصفات الأخلاقية التي يجب أن تتوفر في الأخصائي النفسي:

- ١- القسم: هو أن يقسم الأخصائي النفسي على القيام بواجباته بإخلاص وأمانه.
- ٢- الدقه في العمل والصدق.
- ٣- ألا يميز بين الأطفال على أي أساس كان.
- ٤- عدم إفشاء أسرار المفحوصين.
- ٥- التعامل مع أولياء الأمور بأمانه.
- ٦- الحصول على السند القانوني لممارسة المهنة.

## أساليب التشخيص في التربية الخاصة :

### ١- التشخيص في التربية الخاصة:

يتم من خلال فريق يضم كل من الأخصائي النفسي الطبيب ، الأخصائي الاجتماعي، معلم التربية الخاصة، ولي أمر الطفل، المرشد المتعلميني وهذا ما يسمى بالتشخيص التكاملية.

### ٢- التشخيص الطبي:

ويقوم به طبيب متخصص لتحديد حالة الطفل من الناحية الطبية.

### ٣- التشخيص السيكومتري:

يقوم به الأخصائي النفسي ويقوم بالعديد من الاختبارات النفسية (وهذا اعقد نوع من أنواع أساليب التشخيص .. وذلك التعقيد يرجع إلى: ✓ عدم وجود اختبارات مقننه.

✓ سوء تفسير النتائج أحياناً واستخدام أساليب التقييم المعدلة.

✓ عدم فهم التعليمات من قبل الفرد مما يؤدي إلى اعتقاد انه معاق.

### ٤- التشخيص السيكومتري الفارق:

يعني استخدام التشخيص في التفرقة بين الحالات المتشابهة مثل الفرق بين الطفل الذي عنده توحد والطفل اللي عنده تخلف عقلي في النقاط المختلفة بينهما.

### ٥- التشخيص الاجتماعي والتكيف:

يعتمد هذا التشخيص الاجتماعي على استجابة الطفل للمنبهات التي يعيش فيها مثل (مقياس السلوك التكيف للمتخلفين عقلياً).

### ٦- التشخيص التربوي:

وهذا يعتمد على السجل الأكاديمي للفرد وعلى رأي المعلم.

## ٧- أساليب التقييم المعدلة:

وهي عبارة عن الأنشطة أو الإجراءات التي يقوم بها الأخصائي النفسي لتحديد سبب الخطأ في استجابة الطفل ومعالجته.

ومن أنواع أساليب التقييم المعدلة ما يلي:

أ- المكان مثل: (تعديل مكان جلوس الطفل).

ب- تعديل السؤال مثل: (تعديل صياغته).

ت- التعديل من السمعي إلى البصري.

ث- تقليل مستوى اللغة.

ج- التحويل من الصعب إلى السهل.

ح- زيادة كمية الوقت.

**صفات الاختبار الجيد:**

**(١) الصدق:**

يعد الصدق أول صفات الاختبار الجيد ويقصد به أن يقيس الاختبار أو السمة أو القدرة التي وُضع من أجل قياسها بالفعل.

**العوامل المؤثرة في الصدق:**

- وضوح الهدف من الاختبار أو المقاييس حتى يمكن مقارنتها بمختوى المقياس.
- التدريب والتخصص لمن يقوم بتطبيقه.
- درجة وضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة الاختبار للبيئة والعينه المطبق عليها.
- مدى مناسبة الاختبار للفئة المطبق عليها.

## أنواع الصدق أو طرق قياس الصدق:

### ١- الصدق الظاهري:

وهو وضوح هدف الاختبار ووضوح مضمونه بأشكال ظاهره.

### ٢- صدق المحكمين:

وهو مدى قياس الاختبار وما وضع من أجله من وجهة نظر المتخصصين في هذا المجال ويتم ذلك بعرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين وابداء رأيهم فيه.

### ٣- صدق المحك أو الصدق التلزمي:

وفيه يتم مقارنة المقاييس بمقياس آخر يقدم من نفس الشئ ولكن ثبت صدقه فكلما كانت درجة الاختبار متقاربة فيه على صدق ويتم عمليا تطبيق الاختبار الحديث وتطبيق الاختبار المحك على مجموعة من المتعلمين ويتم حساب معامل الارتباط بدرجة المتعلمين في الاختبار كلما كان صادق.

### ٤- الصدق العامل:

وهو يعين درجة تشبع الاختبار بالعامل المراد قياسه.

### ٥- الصدق التنبؤي:

هو يعين قدرة الاختبار بالمستقبل ويتم ذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين نتيجة الاختبار ونتيجة مستقبلية بعد ذلك ومن اسئلة هذا الاختبار المطبق هنا الصدق عليها اختبارات الاستعدادات.

### (٢) الثبات:

وهو استقرار النتائج عند اعادة تطبيق الاختبار على الافراد.

### خصائص الثبات:

- ١- أنه ثابت ثبات نسبي بمعنى انه ان الدرجة يحدث فيها تغيير ولكن قليل بمعنى ان هناك ليس ثبات مطلق.

٢- الثبات نوعي ومعنى نوعي انه يرتبط بنوع الاختبار.

**العوامل التي تؤثر في ثبات الاختبار:**

١- طول الاختبار بمعنى زيادة عدد بنود الاختبار.

٢- زمن الاختبار.

٣- مستوى صعوبة الفقرات أو سهولتها.

٤- صدق الاختبار أي بمعنى الاختبار الصادق يدل على الثبات.

**طرق حساب الثبات:**

**أ- طريقة إعادة الاختبار:**

وتتم عن طريق تطبيق نفس الاختبار على نفس الافراد بعد مضي فترة زمنية لا تقل عن أسبوعين ثم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول والتطبيق الثاني.

**عيوب هذه الطريقة:**

• انتقال أثر التعلم من التطبيق الأول إلى التطبيق الثاني

• زيادة ألفة المفحوصين بالاختبار

**أ- طريقة التجزئة النصفية:**

وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار بعد تطبيقه إلى نصين من خلال اعتبار الاسئلة الزوجية كأنها اختبار والاسئلة الفردية كأختبار آخر ويتم حساب معامل الارتباط بين النصفين لدرجات الأفراد.

**ب- طريقة الصور المتكافئة:**

وهذه الطريقة يتم فيها إعداد صورتين من الاختبار متكافئتين وتطبيق الصورتين ثم استخراج معامل الارتباط بين درجات الأفراد ومما يعاب عليها صعوبة عمل اختبارين متكافئين.

### ٣) الموضوعية:

ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالآراء الشخصية والتحيزات لمن يقوم بتطبيق المقياس.

### تصنيف الاختبارات:

توجد هناك العديد من الاختبارات في مجال التربية الخاصة ويمكن تصنيف هذه الاختبارات إلى مجموعات معينة على النحو التالي:

#### ١- التصنيف وفقاً للسمة أو الصفة التي تقيسها: وتشتمل على:

✓ اختبارات بتقيس القدرات العقلية مثل اختبار استانفورد بينيه.

✓ اختبارات تقيس السمات الشخصية مثل اختبار كاتل.

✓ اختبارات تقيس الميول والاستعدادات.

✓ اختبارات تقيس الابداع والموهبة والتفكير الابتكاري:

#### ٢- التصنيف وفقاً لطبيعة أداء المفحوص: وتشمل على:

#### (أ) الاختبارات اللفظية:

وهي اختبارات تعتمد على اللغة المنطوقة ويجاب عليها من خلال اللفظ وأحياناً الكتابة مثل اختبار استانفورد بينيه أو كسلر للذكاء.

○ مميزات الاختبارات اللفظية:

- سهولة تطبيقها.

- منخفضة التكلفة.

○ عيوب الاختبارات اللفظية:

- لا تصلح للأفراد الذين لا يستطيعون النطق أو من لديهم عيوب في النطق والكلام.

- قد لا تصلح لبعض الفئات كالإعاقة العقلية تتأثر بالبيئة والثقافة والمجتمع.

## (ب) الاختبارات الادائية:

وهي تعتمد بشكل أساسي على استخدام اليدين أو بعض الأجهزة مثل  
(اختبار تركيب وترتيب الصور أو اختبار رسم الرجل أو اختبار النسخ  
لستانفورد بينه)

### مميزات الاختبارات الادائية:

- سهولة تطبيقها.
- تناسب الافراد الذين لا يستطيعون النطق والكلام.
- لا تتأثر ولا تتحيز للبيئة أو الثقافة السائدة في المجتمع.

### عيوب الاختبارات الادائية:

- أنها مكلفة الثمن.

## ٣- التصنيف على أساس طريقة التطبيق أو التنفيذ على المفحوص:

وتضم الآتي:

### ( أ ) اختبارات فردية:

وهي تطبق على كل مفحوص منفرداً مثل اختبار استانفورد بينية  
و وكسلر.

ومن مميزاتهما: الدقة في التطبيق.

ومن عيوبهما: تأخذ وقتاً أكبر في التطبيق.

### (ب) اختبارات جمعية:

وهي تطبق على كل مجموعة من الأفراد معاً في وقت واحد.

### (ج) اختبارات فردية وجمعية:

وهي اختبارات يمكن تنفيذها جمعياً وفردياً مثل اختبار رسم الرجل.

٤- التصنيف على أساس الدقة في الاختبار أو القياس أو النتائج:  
وتشمل:

( أ ) اختبارات مسحية:

وهي تعطي دلائل مبدئية على السمة المراد قياسها أو وجود اعادة  
ما وهي غير معتمدة مثل اختبار استانفورد للذكاء يعطي دلائل على وجود  
صعوبات تعلم من الناحية المبدئية مسح سريع أو فرز سريع.

(ب) اختبارات متخصصة:

وهي اكثر دقة تقيس قدرة أو صعوبة محددة مثل اختبار صعوبات  
التعلم.

٥- التصنيف على أساس الاعتماد على النتائج: وتضم ما يلي:

( أ ) اختبارات رسمية:

وهي اختبارات مقننه على البيئة التي تطبق فيها ويعتمد على نتائجها  
اما في التصنيف أو اتخاذ القرارات.

(ب) اختبارات غير رسمية:

وتكون من صنع المعلم وغير مقننه ولايعتمد على نتائجها.

٦- التصنيف على أساس المحكات المستخدمة في تفسير نتائج

الاختبار: وتشمل على:

( أ ) اختبارات معيارية المرجع:

وهي عبارة عن تلك الاختبارات التي تحكم أداء المتعلم في ضوء  
معايير معينه مأخوذة من البيئة.

(ب) اختبارات محكية المرجع:

وهي عبارة عن الاختبارات التي تحكم على أداء المتعلم ويتم في  
ضوء المحك قبل تطبيق الاختبار.

## معوقات عملية التشخيص في التربية الخاصة:

- ١- عدم وجود اختبارات كافية ومناسبة.
- ٢- عدم مناسبة الاختبارات لبعض الفئات العمرية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- ٣- عدم وجود اختبارات مقننة على البيئة التي سيطبق عليها.
- ٤- انتشار الاختبارات بين الافراد مما يقل من صدقها عند التطبيق.
- ٥- عدم وجود مكان مناسب لتطبيق الاختبار.

## الشروط الواجب مراعاتها في تشخيص ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ؟

- ١- عمل تشخيص طبي شامل للفرد المعاق.
- ٢- عمل دراسة حالة الأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وهي جمع بيانات عن حالة الفرد وحالة أسرته قبل الميلاد حتى اللحظة الراهنة مثل (هل توجد قرابة بين الزوجين، عدد أفراد الأسرة، ترتيب الطفل بين أفراد أسرته ، طبيعة ولادة الطفل ... إلخ)
- ٣- عمل تقييم تربوي شامل وخاصة للمحولين للدراسة العدية وهو التقييم للقدرات الأكاديمية للفرد المعاق.
- ٤- استخدام الاختبارات المقننة والمناسبة لحالة الفرد المعاق.

## محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

يعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها من الضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد. وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأفراد هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع البرامج والعلاج اللازم.

كما أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمراً بالغ التعقيد ، وربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها: عدم وجود اتفاق عام حول مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين في هذا المجال ، و تعدد التفسيرات و المنطلقات النظرية للمتهمين بالبحث في هذا المجال.

وتحتاج عملية التعرف على حالات صعوبات التعلم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن الطفل قبل تقرير ما إذا كان يعاني من إحدى هذه الصعوبات أم لا.

ويمكن الاستناد على عدد من العوامل التي أوردها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٠-٣٢) والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتتضمن ما يأتي:

- ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.

- سجل المدرس المحتوي بيانات عن تحصيل المتعلم.

- تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة

- سلامة الطفل جسدياً وحسياً وعصبياً.

- الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.

وقد قدم كيرك وكالفانت (١٩٨٨: ٨٣ - ٨٩) خطة مكونة من ست

مراحل تهدف إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وهي:

١- التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم تلك العملية داخل المنزل أو المدرسة.

٢- ملاحظة ووصف السلوك: مثل كيف يقرأ، ومهارات القراءة.

٣- إجراء تقييم غير رسمي: ويتم فيها استبعاد بعض الحالات مثل الحرمان البيئي والثقافي.

٤- قيام فريق التقييم بإجراء تقييم: وتعتبر هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.

٥- كتابة نتائج التشخيص.

ويقترح كيرك وجالاجر Kirk & Gallagher (١٩٧٩) ثلاث

محكات للحكم على ما إذا كان الطفل لديه صعوبات تعلم هي :-

١- محك التباعد بين القدرة العقلية وتحصيله الفعلي .

٢- محك الاستبعاد .

٣- محك التربية الخاصة.

ويمكن لمؤلف الكتاب إجمال المحكات التي تفيد في تشخيص صعوبات التعلم في ستة محكات يمكن عن طريقها تحديد الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وهذه المحكات هي:

( أ ) - محك التباعد أو التفاوت Discrepancy Criterion:

إن التفاوت أو التباعد يمثل عنصراً أساسياً من العناصر الأساسية المشتركة في تعريف صعوبات التعلم حيث إنه "الفجوة التي توجد بين إمكانيات الفرد الكامنة لديه وانخفاض مستوى أدائه في العمل المدرسي".

وفي هذا الإطار يعرف عماد أحمد (٢٠٠٤ : ٣٢٤ - ٣٢٥) التفاوت بأنه "عدم قدرة الفرد على التحصيل في أحد المجالات الأكاديمية بما يتناسب مع سنه وقدراته ، ولا يكون ذلك ناتجاً عن أية إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية ، أو أي ظروف مرضية أخرى".

ويذكر عبد الباسط خضر (٢٠٠٥ : ٢٣) أن محك التباعد له

مظهران هما:

١- التفاوت بين القدرات العقلية والمستوى التحصيلي للمتعلم.

٢- التفاوت في المستوى التحصيلي للمتعلم في المقررات أو المواد الدراسية المختلفة.

ولأهمية محك التباعد في تشخيص حالات صعوبات التعلم ، حاول المتخصصون في المجال البحث عن الطرق التي يتم على أساسها تحديد عند أية درجة من التباعد يمكن الحكم على الفرد بأنه يعاني من صعوبات تعلم ؟ وقد ترتب على ذلك التوصل إلى عدد من الصيغ والمعادلات الرياضية لاستخدامها في تحديد التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله ، والتي حددها كل: من ويلسون (Wilson, 1981) ، إيفانس (Evans, 1990) ، ساتلر (Sattler, 1992) ، دومونت و ويلز (Dumont & Willis, 1999) ، جيم (Jim, 2002) ، وكاثلين (Kathleen, 2002) يمكن عرضها على النحو التالي:

#### ١- التباعد القائم على الدرجات العمرية أو الدرجات الصفية:

يقوم هذا الأسلوب على أساس تحديد التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي ، حيث يتم في العادة تحويل درجات القدرات والتحصيل إلى ما يقابلها من الدرجات العمرية أو الصفية. ويتم تقييمها باستخدام معادلة متوسط الأداء المتوقع.

وهناك العديد من المعادلات المستخدمة لحساب متوسط المستوى المتوقع للتحصيل الدراسي ومنها: أسلوب المستوى الصفي الفعلي ، أسلوب السنوات الدراسية ، أسلوب نسبة التعلم ، حيث استخدمت هذه المعادلات في حالات عديدة للتعرف على صعوبات التعلم وتحديد لها ، وسوف يتم تناول كل أسلوب كما يلي:

#### أ- طريقة العمر العقلي الصفي وتحسب كالتالي:

صف القراءة المتوقع - العمر العقلي - ٥ سنوات

وتعتبر هذه الطريقة من أبسط الطرق المستخدمة في حساب التباعد الدال بين القدرة العقلية العامة للفرد وتحصيله ، إلا أنها لا تأخذ في اعتبارها عدد السنوات التي قضاها الفرد في المدرسة.

ب- طريقة عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة وتحسب كما يلي:  
صف القراءة المتوقع - عدد السنوات التي أمضاها الفرد في المدرسة  $\times$   
نسبة الذكاء + ١.

وظهرت هذه المعادلة للتغلب على القصور في المعادلة السابقة لأن هذه المعادلة تأخذ في الاعتبار كل من عدد السنوات التي قضاها الفرد في المدرسة والعمر الزمني والعمر العقلي ونسبة الذكاء.

ج- طريقة نسبة التعلم وتحسب كما يلي:

عمر القراءة المتوقع - العمر العقلي + العمر الزمني + العمر الصفي  $\div 3$   
وعلى الرغم من دقة هذه الطريقة في حساب التباعد إلا أنها تساوى بين العمر العقلي والعمر الزمني والعمر الصفي في الأهمية عند حساب العمر التحصيلي المتوقع ، كما أنها أهملت العلاقة القائمة بين الذكاء والتحصيل.

## ٢- التباعد القائم على الانحراف عن المستوى الصفي:

يستخدم هذا الأسلوب لتمييز المتعلمين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض الذين تنخفض درجاتهم المدرسية بصورة ملحوظة عن المستوى الصفي.

وفي هذا الأسلوب تتم المقارنة بين المستوى ومستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، وذلك بغرض التعرف على المتعلمين ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة ، فالتباعد في هذا الأسلوب هو عدد السنوات والأشهر دون المستوى الصفي الحالي.

ورغم أن هذا الأسلوب يعتبر أبسط الأساليب في حساب التباعد الأكاديمي ، إلا أنه لا يأخذ في الاعتبار نسبة الذكاء ، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى التوصية بعدم استخدامه.

لذا فإن هذا الأسلوب يعد غير ملائم لتحديد درجات التباعد وذلك لأوجه النقد التالية:

- أ- أنه لا يأخذ في الاعتبار القدرة العقلية عند المتعلم.
- ب- أنه لا يأخذ تشتت الدرجات حول المتوسط في الاعتبار.
- ج- يفترض هذا الأسلوب إلى المرجعية المنهجية ، حيث إنه لا يشير إلى المستوى الدراسي (القراءة ، الحساب ، العلوم ، ... إلخ) الذي يجب وضع المتعلم فيه.

ومع ذلك ، ورغم أوجه النقد السابق لهذا الأسلوب ، إلا أنه مازال يستخدم على نطاق واسع ، وربما يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه في التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

### ٣- أسلوب التباعد القائم على مقارنة الدرجات المعيارية (تحويل درجات اختبارات الذكاء والتحصيل إلى درجات معيارية):

يعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً في مجال تصنيف المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويهدف هذا الأسلوب إلى محاولة الحد من المشاكل التي تحدث لدى المتعلمين عند استخدامهم أسلوب المقارنة بين الدرجات العمرية والصفية ، وفي أسلوب مقارنة الدرجات المعيارية ، وتتم المقارنة بين التحصيل الدراسي والقدرات العقلية (نسبة الذكاء) على أساس معيار عام.

ويعتمد هذا الأسلوب على حساب الدرجة الموزونة Z. Score وفقاً لاختبارات مقننة لتقييم مستوى التحصيل الدراسي وحساب نسبة الذكاء ،

وذلك عن طريق المقارنة بين الدرجة المعيارية على اختبار الذكاء ، والدرجة المعيارية على اختبار التحصيل الدراسي لإيجاد الفرق بين هاتين الدرجتين ، بحيث نستطيع تحديد مدى التباعد بين نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي أو عدم وجود التباعد من خلال إجراء عملية طرح يتم وفق أسس موحدة ، فإذا بلغ حجم التباعد بين الدرجات التي يتم إحرازها ، وحجم التفاوت المحدد والمتفق عليه سلفاً أكثر ، فإن المتعلم يصنف عندئذ ضمن فئة صعوبات التعلم ، ومن ثم يحق له الاستفادة من البرامج المخصصة لهذه الفئة.

ويذكر عماد أحمد (٢٠٠٤ : ٣٣١) أن هذه الطريقة نحتاج فيها إلى تحليل التباعد بين اختبار الذكاء واختبار التحصيل التي حصل عليها المتعلم في نهاية العام الدراسي ، ويتم تحويل الدرجات إلخام إلى درجات معيارية ، ويعبر عن الدرجة المعيارية بدرجة الاختبار في وحدات الانحراف المعياري، على سبيل المثال إذا كانت درجة المتعلم بلغت (١١٥) في الاختبار مع متوسط درجات الاختبار (١٠٠) وانحراف معياري (١٥) ، نجد أن الأداء للانحراف المعياري الواحد فوق المتوسط ، والدرجة المعيارية (الموزونة) المكافئة للدرجة (١١٥) هي تساوى واحد (واحد انحراف معياري فوق المتوسط).

ويتفق معظم الباحثين على أن أسلوب الدرجات المعيارية يحتوى على الخاصية الإحصائية الضرورية لتحديد التباعد الشديد ، حيث إن هذا الأسلوب يمثل خطوة متقدمة لحساب التفاوت كمياً ، ولكن هذا الأسلوب لا يأخذ في الاعتبار انحدار التحصيل نحو القدرة (نسبة الذكاء) ، ويبدو ذلك واضحاً عندما تكون درجة الذكاء لدى المتعلم أعلى من المتوسط ، حيث يصبح احتمالية وجود تباعد أكبر مقارنة مع المتعلم ذي الدرجة الأدنى من المتوسط.

ولزيادة فعالية هذا الأسلوب في قياس التباعد لابد من وجود درجة  
ثبات عالية لكلا الاختبارين الذكاء والتحصيل.

#### ٤- أسلوب التباعد القائم على تحليل الانحدار نحو المتوسط لتحديد صعوبات التعلم:

يعد هذا الأسلوب واحداً من أفضل الأساليب التي يعتمد عليها في  
حساب التباعد بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي ، وهذا الأسلوب  
عبارة عن معادلة توقعات وارتباط بين درجات الذكاء والتحصيل الدراسي ،  
ويراعى في هذا الأسلوب ظاهرة انحدار الدرجات نحو المتوسط ، لأن  
الدرجات المرتفعة أو المنخفضة تتحدر على حد سواء نحو المتوسط وتسبب  
حدوث أخطاء في القياس ، وتأتي أهمية هذا الأسلوب في ضبط الميل  
أو الانحدار.

وفي هذا الأسلوب يتم تقدير درجة التحصيل المتوقعة لكل مستوى  
من مستويات الذكاء.

ويعد هذا الأسلوب من أكثر الأساليب الإحصائية قبولاً لتحديد درجة  
التباعد ، وذلك لتلافى نقاط الضعف في الأساليب السابقة ، فهذا الأسلوب  
يأخذ في الاعتبار الانحدار نحو المتوسط عند المقارنة بين درجات الذكاء  
والتحصيل الدراسي ، ويبدو هذا عندما يكون الارتباط بين درجات  
الاختبارين منخفضاً ، وكذلك فإن هذا الأسلوب يأخذ في الاعتبار الخطأ  
المعياري للقياس في الدرجات المختلفة. (Jim, 2002)

#### ٥- التباعد القائم على أسلوب الجداول الحدية:

أقترح كل من تورجيسين وواجنير (Torgesen & Wagner, 1998) ، جيتينجير وسبير (Gettinger & Seiber, 2000) أسلوب

الجدول الحدية للكشف عن التباعد بين الذكاء والتحصيل لتحديد صعوبات التعلم.

ويقوم هذا الأسلوب عند استخدامه على تحديد نسبة الذكاء التي حصل عليها المتعلم ، وأيضاً تحديد درجة التحصيل التي حصل عليها فإذا كانت درجة التحصيل التي أحرزها المتعلم مساوية لدرجة اختبار التحصيل الحدية الموجودة في الجدول المعد لذلك من قبل مقترحي هذا الأسلوب أو أقل منها ، فإن هذا يعنى وجود تباعد شديد ، ويدل هذا على أن المتعلم لديه صعوبات تعلم ، حيث يبلغ المتوسط في اختبارات الذكاء (١٠٠) ، والانحراف المعياري (١٥) ، ولتطبيق نتائج هذا الاختبار الخاصة بالذكاء بالاقتران مع نتائج اختبار تحصيلي يبلغ متوسطه (١٠٠) ، وانحراف معياري (١٥) ، فإنه يمكن استخدام هذه الجداول الحدية لتحديد صعوبات التعلم.

#### ٦- أسلوب التباعد القائم على درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ:

في هذا الأسلوب يتم الاعتماد على حساب درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ من معادلة الانحدار نحو المتوسط. حيث يوضح إيفانس (Evans, 1990) أنه عندما نتوقع درجة التحصيل في ضوء اختبار الذكاء يجب أن يكون معامل الارتباط بين الذكاء والتحصيل مرتفعاً.

ومن ناحية أخرى إذا كان الارتباط بين اختبارات الذكاء والتحصيل منخفضاً فإن التنبؤ بدرجة التحصيل المتوقعة للتلميذ تكون غير موثوق فيها، لأن الدرجات المنخفضة تتحدر نحو المتوسط وتسبب حدوث خطأ في القياس، ودرجة الارتباط بين الذكاء والتحصيل تحدد الشكل النهائي لدرجة التحصيل المتوقعة في الاختبار ، ولحساب درجة التحصيل المتوقعة للتلميذ نستخدم درجة الذكاء الموزونة للتلميذ بواسطة الارتباط بين درجة اختبار الذكاء ، ودرجة اختبار التحصيل الدراسي.

ومن ناحية أخرى فإن بعض المربين يرون أن فكرة التباعد أو التفاوت هذه تعتبر عديمة الجدوى من الناحية العلمية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية وما قبلها حيث أننا لا نتوقع من الطفل في الصف الأول أو الثاني الابتدائي أن يرتفع مستوى تحصيله في القراءة أو الحساب ، وعلى هذا الأساس يكون من الصعب أن نجد مثل هذا التفاوت الذي نبحث عنه ، ولكننا نلاحظ وجود قصور في المهارات اللازمة لذلك.

ومن الجدير بالذكر أنه على الرغم من وجود بعض الانتقادات الموجهة لاستخدام محك التباعد في تشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، نجد أن معظم الدراسات والبحوث السابقة في التراث النفسي والتربوي تستخدم اختبارات الذكاء في تشخيص حالات ذوي صعوبات التعلم.

#### (ب) - محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي) أو إعاقات حسية (سمعية أو بصرية) ، أو اضطرابات انفعالية شديدة ، أو حرمان بيئي أو ثقافي ، أو حالات نقص فرص التعلم ، حيث إن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة.

#### (ج) - محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميّزة لذوي صعوبات التعلم:

ويقوم هذا المحك على أساس أن هناك خصائص سلوكية مشتركة مثل النشاط الحركي المفرط ، قصور الإنتباه ، الإحساس بالدونية يشيع تكرارها وتواترها لذوي صعوبات التعلم ، ويمكن للمعلم ملاحظتها والقيام بالمسح المبدئي والكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام مقاييس تقدير السلوك.

**( د ) - محك التربية الخاصة Special Education Criterion :**

ويعتمد هذا المحك على فكرة أن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم ، وتختلف عن الطرق العادية في التعلم ، ومن أمثلة طرق التربية الخاصة استخدام الطريقة الحس-حركية Kilesthetic (كتابة كلمات و جمل من الذاكرة) مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة.

**( هـ ) - محك العلامات النيورولوجية Neurological Signs criterion :**

ويقوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرف على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي في المخ أو الإصابة البسيطة في المخ ، والتي يمكن فحصها باستخدام رسام المخ الكهربائي (E.E.G) وتتبع التاريخ المرضي للطفل.

**( و ) - محك المشكلات المرتبطة بتأخر النضج :**

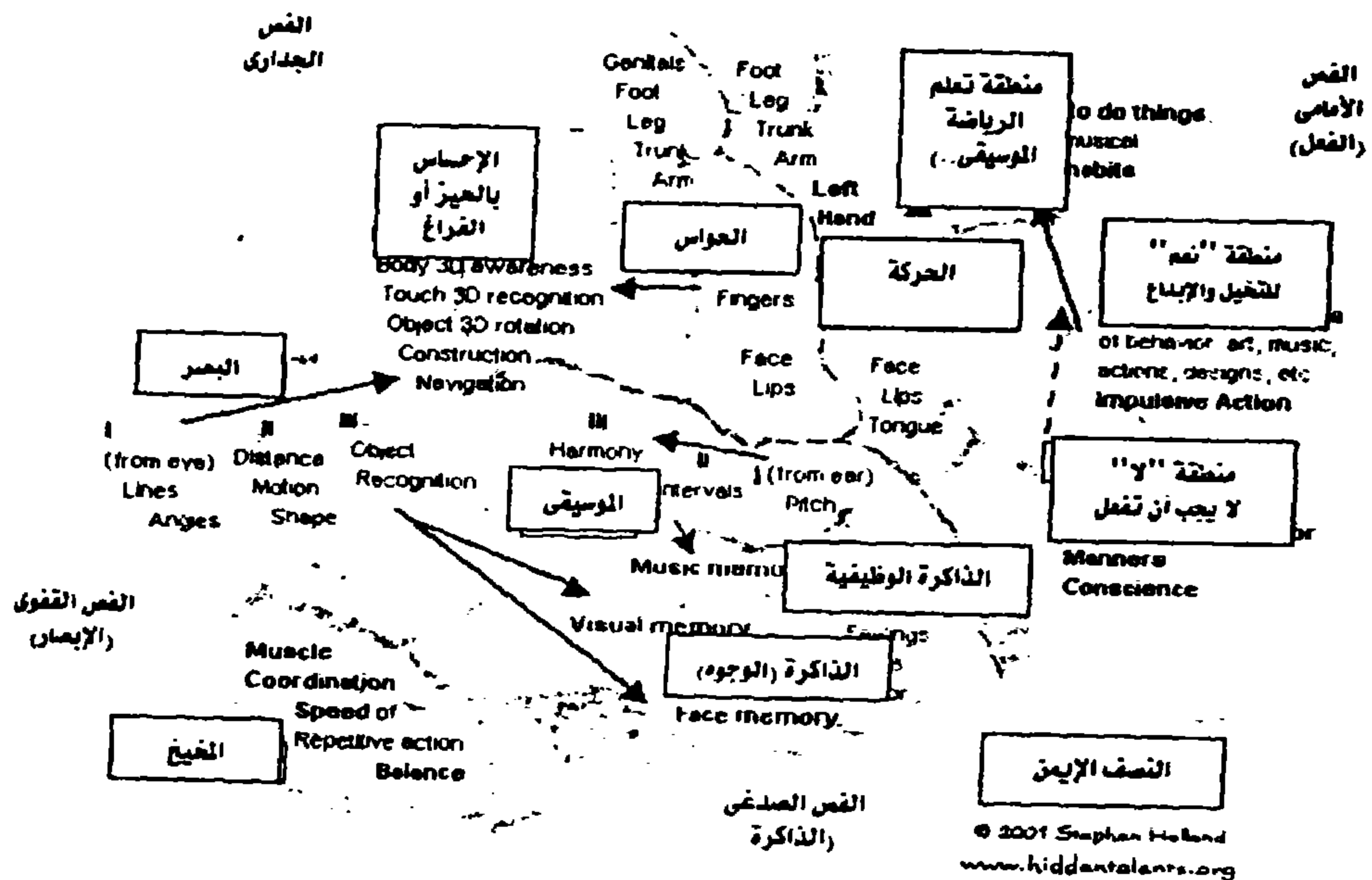
يعكس هذا المحك الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج ، حيث نجد أن معدلات النمو تختلف من فرد لآخر ، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم.

**( ز ) - محك نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية) :**

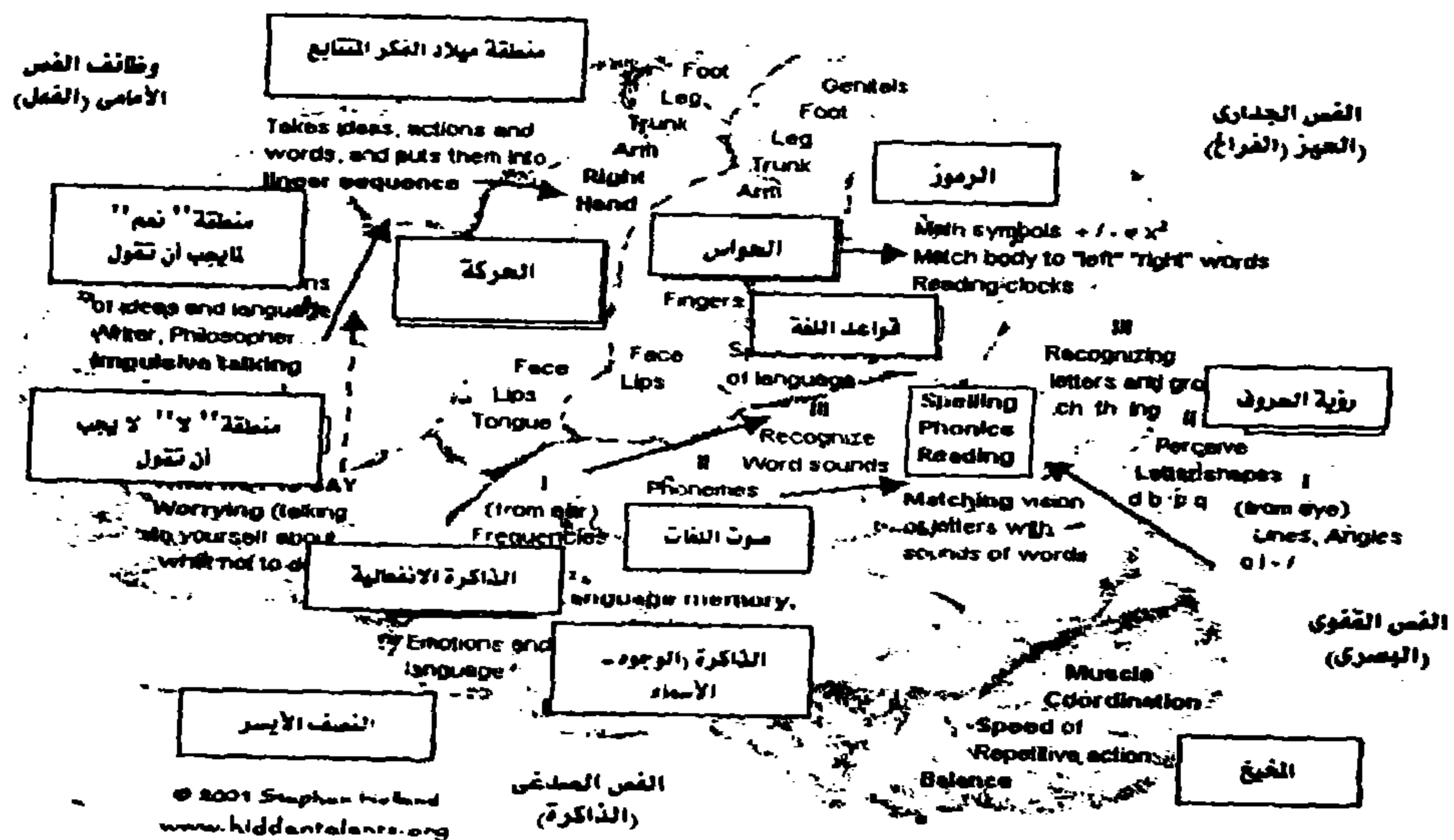
المخ عبارة عن حاسوب حيوي ناجح إذ يحتوي على نحو مئة مليار خلية عصبية تحدد أفكارنا وسلوكياتنا. فإذا نظرنا إلى المخ من أعلى نرى شراً عميقاً يقسم المخ إلى نصفين متماثلين تقريباً يسميان النصفان الكرويان Hemispheres ، ولكل نصف وظيفة مستقلة. فالنصف الأيمن يتولى إدارة وتحريك النصف الأيسر من الجسم. أما النصف الأيسر فيتولى

إدارة النصف الأيمن من الجسم ، ولكل من النصفين الكرويين للمخ طريقته في توظيف القدرات العقلية وتفاعلها مع نمطه المفضل للتعلم والتفكير . واستناداً على نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف النصفين الكرويين بالمخ يرى سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ : ٢٤) أن هناك اتفاق بين نتائج الدراسات والبحوث الحديثة في علم النفس الفسيولوجي و نتائج بحوث علم النفس المعرفي - و التي تشير جميعها إلى الفروق الأساسية في طريقة عمل كل من نصفي المخ الكرويين و لا تكمن فقط في نوع أو مضمون المعلومات المقدمة و إنما تمتد لتشمل اختلافات في أنماط معالجة وتجهيز هذه المعلومات المقدمة حيث يختص النصف الكروي الأيسر للمخ بمعالجة المعلومات اللفظية والتحليلية والمنطقية والرياضياتية والسببية ، في حين يختص النصف الكروي الأيمن للمخ بمعالجة المعلومات الحسية والانفعالية والإبداعية والخيالية وغير اللفظية والمصورة والمركبة.

والشكلين التاليين يمثلان الوظائف التي يختص بها كل من نصفي المخ الكرويين.



شكل (١٢) المراكز العصبية والوظائف المختص بها النصف الكروي الأيمن للمخ.



شكل (١٣) المراكز العصبية والوظائف المختص بها النصف الكروي الأيسر للمخ.

وفى ضوء الفروق الوظيفية بين النصفين الكرويين في المخ والتي اتضحت من الشكلين (١٢)، (١٣) يمكن اعتبار أن للمخ وظيفة مزدوجة - إلى حد ما - حيث يشمل نظامين فرعيين مختلفين وظيفياً في عملية معالجة وتجهيز المعلومات مما جعل البعض يعبر عن المخ: بالمخ الأيمن والمخ الأيسر ، والشواهد على اختلاف وظائف النصفين الكرويين في المخ عند معظم الأفراد تدعوا إلى التأمل والبحث للتوصل إلى صورة أكثر دقة عن كيفية عمل المخ.

ويرتبط محك التشخيص الذى نقترحه فى هذا الكتاب بفكرة النمط المسيطر فى معالجة المعلومات بالنصفين الكرويين للمخ (السيطرة المخية)، والتي يقصد بها "استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) فى العمليات العقلية الخاصة بمعالجة وتجهيز المعلومات".

وفى هذا الإطار يشير محمود عكاشة (١٩٩١ : ٢٢) إلى أن أنماط معالجة المعلومات (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل) يقصد بها "الأسلوب الشائع لدى الفرد فى التعامل مع المعلومات وذلك من خلال تحديد النصف الكروي المسيطر لديه: ففي حالة سيطرة النصف الأيسر لدى الفرد يوصف بأنه من النوع الذى يفضل النمط الأيسر فى معالجة المعلومات ، ونفس الشيء بالنسبة للنمط الأيمن ، وبناء على ذلك يوجد لدينا نمطان شائعان فى معالجة المعلومات هما النمط الأيمن والنمط الأيسر ، وفى حالة عدم سيطرة أي من النصفين الكرويين لدى الفرد يقال أنه متكامل.

كما أن معظم التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم تقتضى وجود اضطراب وظيفي فى الجهاز العصبي المركزي لدى العديد من الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، وبناءً على ذلك يظهر تباعداً واضحاً لدى هؤلاء الأفراد.

كما أن تلك التعريفات تفترض وجود قصور في واحدة أو أكثر من قدرات التعلم في القيام بوظائفها.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على الأفراد ذوي صعوبات التعلم إلى وجود علاقة بين صعوبات التعلم لديهم ووظائف النصفين الكرويين للمخ وأن السبب وراء ظهور هذه الصعوبات ربما يرجع إلى سيطرة النمط الأيمن في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيمن) لديهم ومنها دراسات: شانون وريس (Shannon & Rice, 1982)، أبرزت وبوليك (Obrzut & Boliek, 1986)، مورسن (Morrison, 1989)، لطفي عبد الباسط (٢٠٠٠)، زيرا (Zera, 1997)، (2001)، هويدا غنية (٢٠٠٢)، سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج)، وكوكس (Cox, 2007)، في حين أن الأساليب والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المستخدمة في المدارس الحالية تعتمد على النمط الأيسر في معالجة المعلومات (نصف المخ الأيسر) مما يجعل الفصل الدراسي العادي مكان فشل وإحباط بالنسبة للمتعلم الذي يسيطر على أدائه وظائف نصف من المخ دون الآخر في معالجة المعلومات ومن هنا تنشأ لديه صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من التخصص الوظيفي لكل من نصفي المخ الكرويين، فإن تلك الوظائف ليست قاصرة على نصف كروي واحد بالمخ دون الآخر، وأن كل منهما ليس بالضرورة أن يعمل بصورة مستقلة حيث يمكن للفرد أن يستفيد من وظائف النمط المتكامل في معالجة المعلومات التي يقوم بها كل نصف. ومن هنا يصبح التكامل بين وظائف النصفين الكرويين والوظيفة الدينامية للمخ كفكرة أكثر قبولاً من فكرة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر.

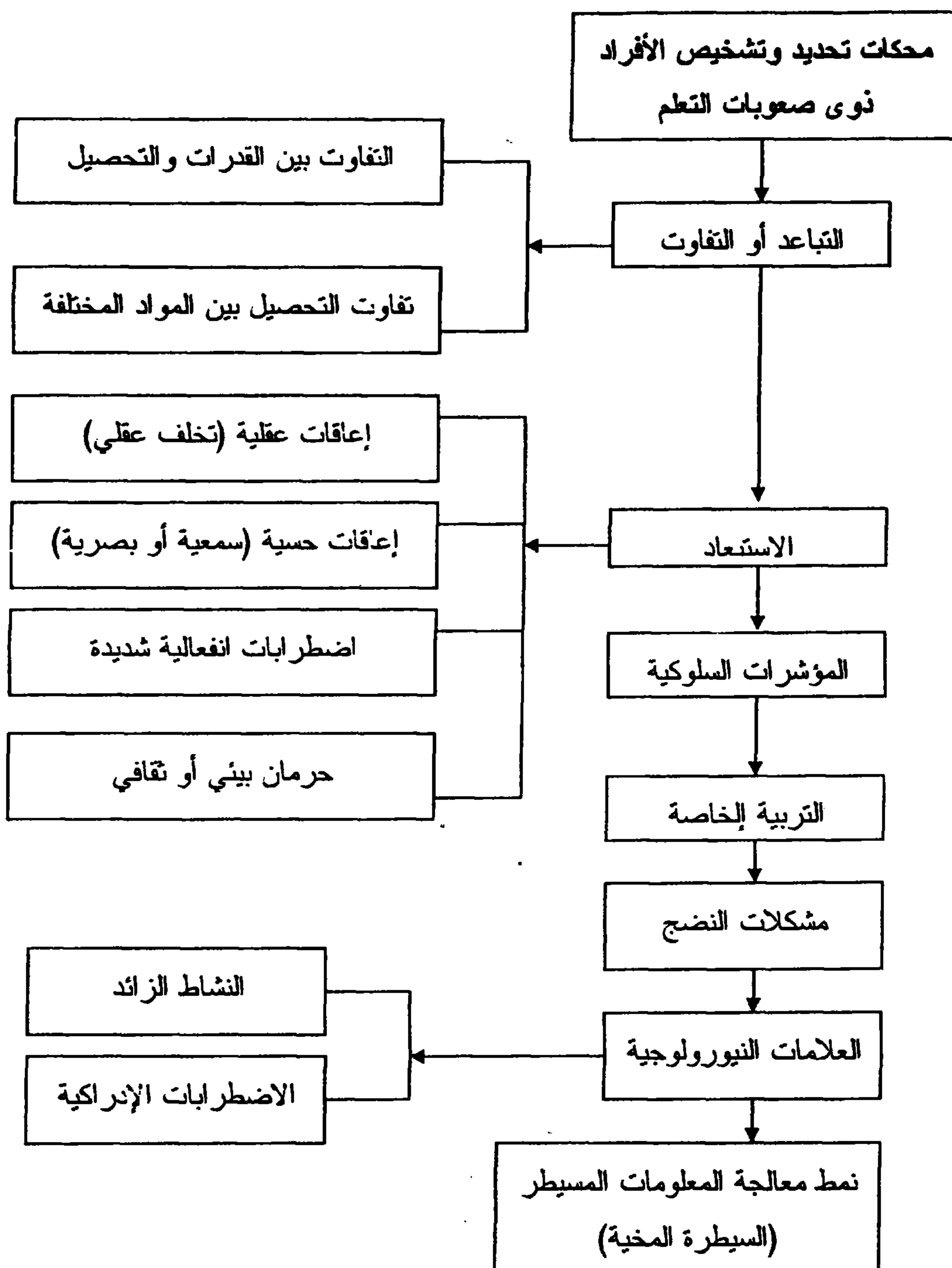
وبعد العرض السابق فإنه تجدر الإشارة هنا بأن نقول أن سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر يعد مؤشراً حقيقياً لوجود

صعوبات التعلم لدى الأفراد، ومن ثم يعتبر محكاً تشخيصياً جديداً يقترحه ويقدمه مؤلف الكتاب للتعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المؤسسات التربوية والتعليمية في البيئة المصرية والعربية.

كما تجدر الإشارة هنا أيضاً بأن نقول أن هذا المحك يمكن تطبيقه وتحقيقه عن طريق استخدام مقاييس لأنماط التعلم والتفكير أو مقاييس لأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ.

ومن خلال العرض السابق لمحكات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم ينصح مؤلف الكتاب الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم بأن يتحرروا من نمطية وأحادية التشخيص السائدة والمداخل التشخيصية أحادية البعد وأن يعتمدوا على أكثر من محك من محكات التشخيص التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة، كما يدعوا المؤلف أيضاً الباحثين والمهتمين والمشتغلين بمجال صعوبات التعلم باستخدام مدخل تشخيص متعدد الأبعاد عند تحديد الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأن يخوضوا في أفكار وإتجاهات جديدة مثل فكرة واتجاه نمط معالجة المعلومات المسيطر للنصفين الكرويين بالمخ (السيطرة المخية) الذي اقترحنه في هذا الكتاب وكان لنا السبق فيه.

ويمكن توضيح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف في الشكل التخطيطي التالي:



شكل (١٤) يوضح محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.

## خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

الأفراد ذوي صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة ، ولديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشاركة بينهم ، وأيضاً يوجد لكل فرد ما يميزه من بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين.

ولقد نالت معرفة خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم اهتماماً كبيراً وأجريت فيه العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية والفسولوجية التي تميز هؤلاء الأفراد على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على ذوي الصعوبات في التعلم من خلال خصائصهم وسماتهم الشخصية ، كما أن معرفة هذه الخصائص يساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على اكتشاف هؤلاء المتعلمين في وقت مبكر مما يساعد على إمداد المتعلم بالمساعدة الصحيحة وإعطائه الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة لكي يحيا حياة ناجحة.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الفرد في المدرسة ، ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية ، وخصائص عقلية معرفية ، وخصائص نفسية ، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية، وخصائص حركية.

### (أ) خصائص سلوكية:

يتميز المتعلمين ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثل انحرافاً عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين ، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم المتعلم في المدرسة ، واتفقت الكثير من الدراسات وأهمها دراسات: ميكرو وأودال (Maker & Udal, 2002) ، سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ب: ١١)، قحطان الظاهر (٢٠٠٥ : ٢٤١)،

وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على تميز هؤلاء المتعلمين بعدة خصائص سلوكية وهي:

- ١- العدوانية المرتفعة ، والقلق ، والاندفاعية.
- ٢- العجز عن مسايرة الأقران.
- ٣- الاعتماد على الآخرين والإتكالية.
- ٤- النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر.

#### (ب) خصائص عقلية معرفية:

على الرغم من أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون بصفة عامة من مشاكل دراسية ، إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة أو كتابة أو حساب أو علوم أو أي مادة دراسية أخرى ، واتفقت العديد من الدراسات وأهمها دراسات: أحمد عبد الله (٢٠٠٢ : ١١٤) ، أحمد عواد ومجدي الشحات (٢٠٠٤ : ١٢٦ - ١٢٩) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) على وجود عدة خصائص تميز هؤلاء المتعلمين عن غيرهم ، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- ١- قصور الإنتباه وقصور التآزر الحسي.
- ٢- اضطرابات واضحة في العمليات العقلية المعرفية مثل الإدراك والإنتباه والذاكرة.
- ٣- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.
- ٤- تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة ، تتدخل وتؤثر سلبياً على مقدار تعلمهم للمهام الدراسية.

#### (ج) خصائص نفسية:

أجريت العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسية التي تميز هؤلاء المتعلمين على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحرك

لتشخيص صعوبات التعلم و وسيلة للتعرف على هؤلاء المتعلمين ، ووجد أنهم يتميزون بالخصائص التالية:

- ١- انخفاض تقدير الذات.
- ٢- انخفاض الدافعية للإنجاز.
- ٣- انخفاض مستوى الطموح.
- ٤- يظهرون ضعفاً ملحوظاً في تقدير السلوك. حيث أكدت ذلك دراسات عديدة منها: العثمان (Nawal Al-Othman, 2001 : 11) ، العزب زهران وعبد الحميد علي (٢٠٠٢ : ١٢٠) ، وسليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ب: ١١ ، ٢٠٠٧ ج: ٢٣)

#### ( د ) خصائص اجتماعية:

تعد الخصائص الاجتماعية الإيجابية محكاً هاماً يسهم في الحكم على الإنسان السوي ، وباستعراض الدراسات والبحوث التي تناولت الخصائص الاجتماعية لهؤلاء المتعلمين مثل دراسات: ديمتروفسكي وآخرين (Dimitrovesky et al, 1998 , 2000) ، كان وجوى (Kane & Joy, 2002) ، وحسن مصطفى (٢٠٠٣ : ١٩٨ - ١٩٩) ، وجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم وهي:

- ١- انخفاض الذكاء الاجتماعي ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
- ٢- ضعف الثقة بالنفس.
- ٣- لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.
- ٤- سوء التوافق الاجتماعي.

#### ( هـ ) خصائص لغوية:

يشير سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من الخصائص اللغوية والتي تتمثل في:

- ١- صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية:

٢- الكلام المطول الذى يدور حول فكرة واحدة أو المقصور على وصف خبرات حسية.

٣- عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف.

٤- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب وجود اضطراب بالنصف الكروى الأيسر للمخ والمسئول عن اللغة.

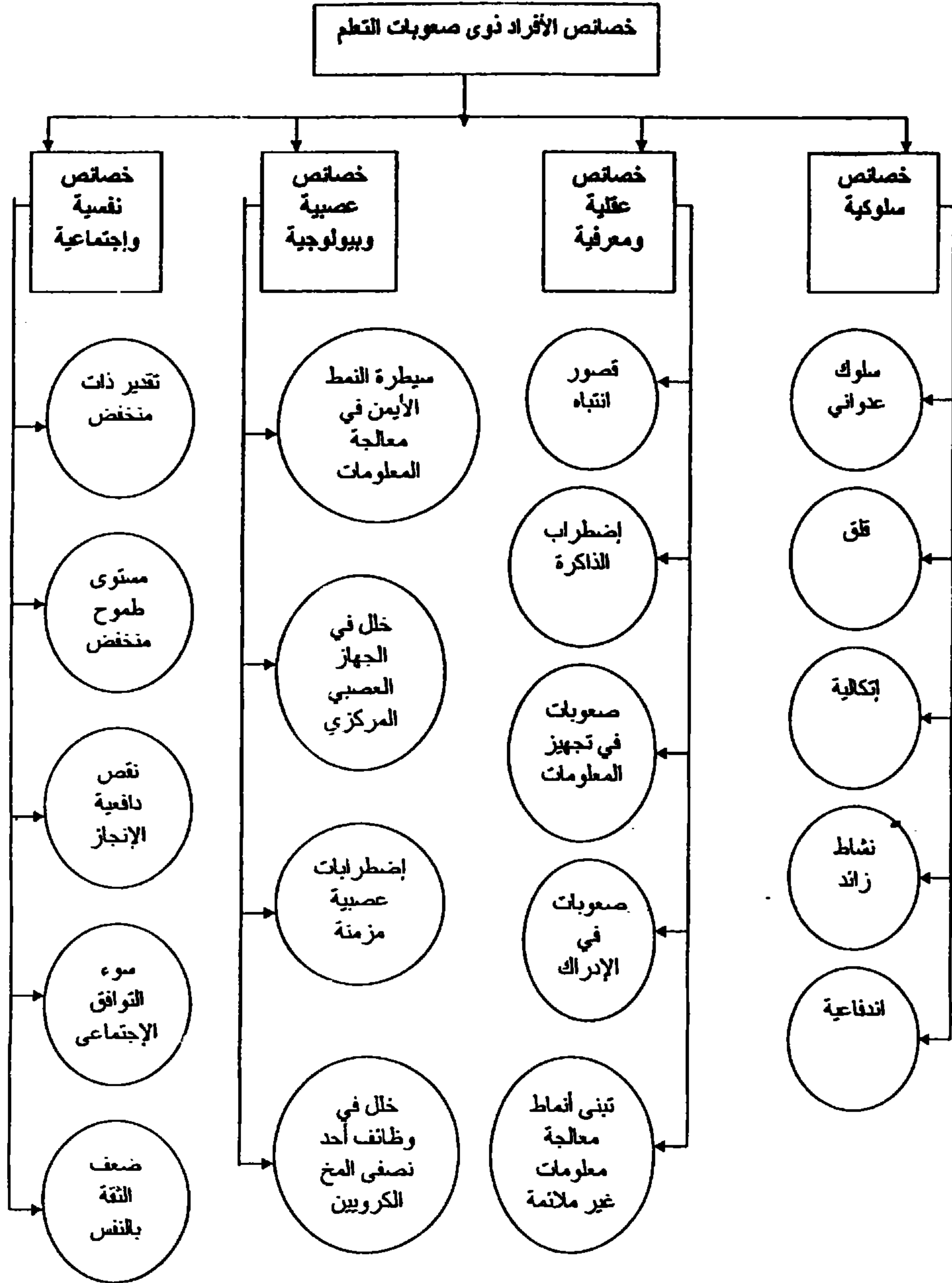
( و ) خصائص حركية:

يذكر سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ ج: ٢٣) أن الأفراد ممن لديهم صعوبات فى التعلم يظهرون مشكلات فى الجانب الحركى ومن أهم هذه المشكلات:

١- المشكلات الحركية الكبيرة: والتى تشتمل على مشكلات التوازن العام والتى تضم مشكلات فى (المشى، الرمى، الإمساك، والقفز).

٢- المشكلات الحركية الصغيرة: والتى تظهر فى شكل طفيف فى (استخدام اليدين فى الرسم والتلوين، الكتابة، واستخدام المقص وغيرها)، وكذا وجود صعوبة فى استخدام أدوات الطعام مثل (الشوكة، والسكين).

ومن خلال العرض السابق لخصائص الأفراد ذوى صعوبات التعلم، يستخلص مؤلف الكتاب منها مجموعة من الخصائص، يمكن عرضها توضيحياً بالشكل التالى:



شكل (١٥) خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم كما يراها المؤلف.


يتضح مما سبق أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم Learning Difficulties لديهم عدة خصائص سلوكية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية تميزهم عن أقرانهم العاديين، والذي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم المتعلم في المدرسة، بل وتؤثر أيضاً على شخصيته، وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها. كما نلاحظ أيضاً أنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل فرد يعاني من صعوبات التعلم؛ حيث إنهم مجموعة غير متجانسة، كما أن بعض الخصائص التي يمكن ملاحظتها لدى فرد يعاني من صعوبة ما في التعلم، قد لا يمكن ملاحظتها لدى بعض الأفراد الآخرين ممن يعانون من صعوبات التعلم، حيث إن هناك درجة عالية من التنوع والاختلاف ضمن المجموعة الواحدة، لذلك يفضل التركيز على الخصائص السلوكية للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، نظراً لوجود بعض ممن لا يعانون من مشكلات عضوية، أو نمائية، أو عقلية؛ إلا إنهم يسلكون بأسلوب غير مناسب وهذا يؤثر على عملية معالجة المعلومات، وبالتالي يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.





الفصل الخامس

الأساليب والإستراتيجيات التدريبية  
المستخدمة في علاج صعوبات التعلم





## الفصل الخامس

### الأساليب والإستراتيجيات التربوية المستخدمة

#### في علاج صعوبات التعلم

#### مقدمة:

لقد ترتب على اختلاف التفسيرات التي قدمها المتخصصون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم أن دار جدل واسع في كيفية علاج صعوبات التعلم ، لذلك ظهرت مناحي عديدة وفنيات متنوعة لمقاومة آثار الصعوبة ، أو التقليل من آثارها على أقل تقدير .

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم مليء بالبرامج والأساليب والإستراتيجيات العلاجية كاتجاه العلاج الكلاسيكي (التقليدي) القائم على مهمات تشبه المحتوى الدراسي الذي يواجه فيه المتعلمين صعوبة في تعلمه ، والذي ينظر إليه مؤلف الكتاب على أنه نوع من المسكنات التي تعطى للمريض لتسكين آلامه لفترة محددة من الوقت إذا جاز التشبيه. وهناك اتجاه العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات الذي يركز على علاج العمليات المعرفية الداخلة في اكتساب المعلومات وتخزينها واستعادتها عند الضرورة كما يهتم هذا الاتجاه المعرفي بدراسة الأنماط التي يستخدمها الفرد في معالجة وتجهيز المعلومات وفي عملية التعلم والتفكير. ويؤيد مؤلف الكتاب هذا الاتجاه - اتجاه العلاج المعرفي القائم على نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ - في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها.

وسوف يتم إلقاء الضوء على أهم هذه الأساليب والإستراتيجيات التربوية العلاجية ، وذلك على النحو التالي:

( أ ) - إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية:

يفترض مقترحوا هذا الأسلوب أنه يمكن تحديد العمليات النفسية المتضمنة في موضوعات التعلم ، وحينئذ يتم تدريب الأطفال لتجسين العمليات نفسها ، على افتراض أن التدريب على هذه العمليات سيزيد من سعة اكتساب المهارات الأكاديمية ويعتمد على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم في هذه الحالة على تحديد وتحليل أوجه القدره وأوجه القصور لدى المتعلم في مهارة التعلم.

(ب) - إستراتيجية تحليل المهمة:

تعد إستراتيجية تحليل المهمة أداة هامة للقائمين على التربية الخاصة ، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب ، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيُدرس.

وهناك اتجاهات أكثر حداثة للتعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مثل الجمع بين أسلوبي التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة.

(ج) - إستراتيجية التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً:

وهذه الإستراتيجية تعتمد على دمج المفاهيم الأساسية للأسلوبين السابقين ، وتهتم الإستراتيجية بتقييم قدرات الطفل وصعوباته ، والقيام بتحليل المهمة ، ومعرفة المهارة الواجب تتميتها.

ويذكر كالفانت وكينج (Chalfant & King, 1976) أن هذه الإستراتيجية القائمة على التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً ،

لم يتم النظر إلى العمليات النفسية على أنها قدرات عقلية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل ، وقد نظر إلى العمليات على أنها سلسلة من العمليات العقلية المتعلمة والسلوكيات أو الاستجابات الشرطية فيما يتعلق بالمهمة كما أن معرفة سلسلة من العمليات العقلية أو السلوكيات المطلوبة لأداء مهمة ما تعتبر محددة وهي بذلك قابلة للقياس والتعديل من خلال عملية التدريب.(كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ : ٩٣ - ٩٤)

#### (د) - إستراتيجية تعديل السلوك:

يتركز تعديل السلوك حول تعديل السلوك الظاهر للفرد كما يستخدم هذا الأسلوب بنجاح في حالات تشتت الانتباه والنشاط المفرط ، كما يستخدم كذلك مع حالات صعوبات التعلم ، حيث تستخدم هذه الإستراتيجية لتحسين أداء المتعلمين في الحساب واللغة.

#### (هـ) - إستراتيجية التدريب المباشر للمخ:

تعد الإستراتيجية المباشرة لتدريب المخ من أساليب العلاج المعرفي القائم على معالجة المعلومات المستخدمة في علاج صعوبات التعلم.

ولقد قامت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام أسلوب التدريب المباشر للمخ والذي يعتمد على نموذج التوازن بمعنى تقديم مثيرات لتنشيط نصف المخ غير المسيطر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كل حسب نصف المخ المسيطر لديه ، ومن هذه الدراسات: دراسة بيكر وآخرين (Bakker et al, 1990) ، جريس (Grace, 1992) ، كابرز (Kappers, 1997) ، هويدا غنيه (٢٠٠٢).

ويذكر جادس (Gaddes, 1993 , 442) أن هناك بعض الأمثلة التي توضح كيف أن المعرفة بالمخ ووظائفه تسهل ابتكار وتصميم خطة علاجية للاستفادة بالجانب الصحي لكلا النصفين الكرويين بالمخ عند الطفل

منها: أن بعض الأطفال ذوي الصعوبات الحادة في تعلم حروف الهجاء قد يتعلمونها بسهولة عن طريق الغناء أولاً ثم يتعلمون كيف يكتبونها ثانياً.

وقد يحدث ذلك مع الفرد الذي يسيطر لديه النمط الأيمن في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيمن) أكثر من النمط الأيسر في معالجة المعلومات (وظائف نصف المخ الأيسر) ويبدو أن هذا الميكانيزم هو نفسه الذي يمكن الأفراد الذين لديهم تهتهة Congenital stutterers أن يقوموا بغناء الكلمات بطلاقة تامة.

وفي ذلك يذكر أوبرزت وبوليك (Obrzuta & Bolike, 1986: 312) أيضاً أن الهدف النهائي لتطوير البرامج العلاجية التي تقوم على أساس نفس عصبي للأفراد ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هو أولاً فهم العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والتعلم المدرسي وبعدها نستطيع من خلال معرفة العلاقة بينهما أن نطور برامج علاجية لهؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مما تقدم يمكن ملاحظة أن معرفة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات (وظائف نصفي المخ) والسلوك قد ساعدت العديد من الباحثين على تطبيق هذه المعرفة في محاولة للتغلب على بعض صعوبات التعلم لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه من الأنسب عدم الاقتصار على أسلوب أو إستراتيجية واحدة للعلاج وإنما تستخدم أساليب وإستراتيجيات متنوعة حسب نوع الصعوبة ودرجة حدتها.

**\* إستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر لذوي صعوبات التعلم:**

التدخل المبكر ميدان حديث العهد نسبياً في معظم دول العالم ، وهذا الميدان يُعنى بتربية وتدريب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة ، ما يزال هو بتربية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في

معظم الدول العربية ، بل هو لم يولد بعد في بعضها . لكن الحاجة إلى برامج التدخل المبكر هي حاجة أساسية لم يعد ثمة شك في أولويتها بالنسبة لكل المجتمعات الإنسانية وليس لمجتمع أو مجتمعات محددة دون غيرها.

### **تعريف التدخل المبكر:**

التدخل المبكر هو تقديم الخدمات الطبية والتربوية والعلاجية الطبيعية والوظيفية والنطقية من خلال تصميم برامج تربوية فردية بالأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الذين هم في السنوات الست الأولى من أعمارهم.

### **مبررات التدخل المبكر:**

يدرك الخبراء في ميدان التربية الخاصة أهمية التدخل المبكر ، لأنه يؤدي إلى الوقاية من المشكلات في النمو ، ويقلل من تأثيرات الإعاقة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم . فمظاهر النمو المختلفة مترابطة ، ولذا فبدون التدخل المبكر قد يقود الضعف إلى ضعف آخر ، أو قد تؤدي الإعاقة إلى إعاقات أخرى.

ومن جهة أخرى فقد تبين أن للخبرات الأولية في الحياة تأثيرات كبيرة على النمو في جميع جوانبه. فمرحلة الطفولة المبكرة يحدث فيها ما يُعرف باسم فترات النمو الحرجة ، حيث يكون الطفل في ذروة استعداداته وقابليته للنمو والتغيير ، ولذلك فالتدخل المبكر يسعى إلى استثمار هذه الفترات لتطوير القدرات العقلية واللغوية والاجتماعية للطفل . ولا تقتصر خدمات التدخل المبكر على ما يقدمه من خدمات ، للطفل ، فخدماته تتعدى ذلك إلى الأسرة حيث يوجهها إلى كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة قبل أن تتطور لديها أنماط رعاية ورود فعل مناسبة أو غير بناءة. وبما أن التدخل المبكر يعمل على تحسين الوضع الصحي

والنمائي العام للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، فإنه بالتالي يعمل على خفض التكاليف المادية للعلاجات الطبية وغير الطبية التي قد تحتاجها هذه الفئة من الأطفال في المستقبل.

وبما أن مرحلة ما قبل المدرسة لها أهميتها الخاصة ، إذ أجمع المربون وعلماء النفس على اعتبارها أهم فترة عمرية تمر في حياة الإنسان، ومن هنا فإن التدخل المبكر في هذه المرحلة يعتبر أمراً على درجة كبيرة من الأهمية ، فهو إن لم يكن قادراً على معالجة ما يطرأ من مشكلات في تلك المرحلة ، فهو قادر على تخفيفها ، أو على الأقل قادر على منع تفاقمها في المستقبل.

### الإستراتيجية وبرامج التدخل:

يرى الخبراء في ميدان التربية الخاصة الإستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر للأطفال ذوي صعوبات التعلم يختلف شكلاً ومضموناً من طفل لآخر ، ولكن هنالك قاسماً مشتركاً يلتقون عنده عندما يتحدثون عن الإستراتيجيات والبرامج بشكل عام ، وخرجوا بتصنيف لتلك البرامج إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

١- فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيئية.

٢- فئة البرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية.

٣- فئة البرامج العلاجية - التصحيحية الموجهة نحو الأطفال المتأخرين نمائياً أو عقلياً.

وفيما يتعلق بالبرامج الوقائية الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة لأسباب بيئية ، أتضح أن بعض المتغيرات المحددة تلعب دوراً رئيسياً في تحديد فاعلية برامج التدخل المبكر المقدمة لهم. ومن أهم هذه المتغيرات :

- ١- مستوى كثافة التدخل: فكلما كان التدخل المبكر مكثفاً أكثر (بمعنى أنه يتضمن تفاعلاً واسعاً وكبيراً مع الأطفال وأسرهم) ، التأثيرات النمائية والسلوكية أكبر.
  - ٢- موعد البدء بالتدخل المبكر: فكلما كان التدخل مبكراً أكثر (منذ لحظة الولادة وإلى الثالثة من العمر) كانت الفائدة بالنسبة للأطفال أكبر.
  - ٣- مدة التدخل المبكر: تبين أنه كلما طالت مدة التدخل ، بحيث تتضمن تقديم الخدمات للأطفال إلى أن يبلغوا سن المدرسة ، بل حتى بعد دخولهم المدرسة ، كانت النتائج أفضل.
  - ٤- مدة دعم الأسرة: فكلما عملت برامج التدخل المبكر على إشراك الوالدين في برامج التدخل أكثر ، وقدمت لهما البرامج التدريبية ، كانت التأثيرات على الأطفال أكبر.
  - ٥- كفايات المعلمين واتجاهاتهم: تتناسب برامج التدخل المبكر في فاعليتها تناسباً طردياً في اتجاهات المعلمين الإيجابية وقدراتهم الشخصية . المتطورة، علاوة على ذلك فعلى الرغم من أهمية منهاج التدخل المبكر المستخدم ، إلا أن الأكثر أهمية من ذلك هو البيئة التي يتم تدريب الأطفال فيها ، فالبيئة الإيجابية والإنسانية الدافئة هي المحك الحاسم.
- أما برامج التدخل النمائي الموجهة نحو الأطفال الذين هم عرضة للخطر لأسباب بيولوجية أو طبية ، فمنها ما يتصل بالبرامج المقدمة في وحدات العلاج المركز لحديثي الولادة ، ومنها ما يتصل بالبرامج للأطفال بعد الخروج من المستشفيات. ويشمل التدخل المبكر للأطفال في وحدات العلاج الإثارة الحسية (السمعية ، البصرية، اللمسية ، الحركية ، والحسية). وبالرغم من التباين الملحوظ في نتائج الدراسات التي حاولت التحقق من فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر ، فإن معظم الدراسات على اختلاف منهجيتها أشارت إلى تحسن قصير المدى (ست شهور إلى سنة) على الأقل.

ولكن بعض الدراسات تشير بوضوح إلى أهمية تطوير البرامج على المستوى الفردي ، وأن تكون هذه البرامج قابلة ، وأن تتصف بكونها وظيفية، وتراعي المستوى النمائي العصبي للطفل ، حيث إن الإثارة الزائدة قد تزيد من مستوى عدم استقرار الجهاز العصبي الذاتي.

كذلك فإن الدراسات والبحوث العلمية الحديثة تؤكد على أهمية عدم اقتصار التدخل المبكر على الإثارة الحسية فقط وإيلاء العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين الوالدين وطفلها جل الاهتمام.

وبالنسبة للبرامج الوقائية المقدمة للأطفال المعرضين للخطر لأسباب بيولوجية طبية وذلك بهد خروجهم من المستشفى، فهي تشمل تزويد الطفل ووالديه بالبرامج التدريبية اللازمة لتشجيع مظاهر النمو الطبيعية. وبوجه عام، ثمة أدلة متزايدة على الفائدة طويلة المدى نسبياً لهذه البرامج، وبخاصة تلك الموجهة نحو الوالدين.

أما بالنسبة للدراسات التي حاولت تقييم مستوى فاعلية البرامج العلاجية - التصحيحية. للأطفال المتأخرين نمائياً والمعاقين ، فهي تواجه تحديات منهجية من نوع خاص. ولعل أكثر تلك التحديات وضوحاً الأطفال المستهدفين من حيث فئة الإعاقة وشدها وأسبابها واختلاف خصائص أسر الأطفال وكذلك تنوع برامج التدخل المبكر.

ومهما يكن الأمر، فإن عشرات الدراسات التجريبية أوضحت فاعلية هذا النوع من التدخل المبكر لا بالنسبة للأطفال فحسب وإنما بالنسبة لأسرهم أيضاً. فهذا التدخل يطور القدرات المعرفية للأطفال والقدرات النمائية الأخرى، ويحول دون التدهور النمائي ، ويجعل الأسرة أكثر قدرة على القيام بوظائفها وأدوارها.

- وقد قام مؤلف الكتاب الحالي بمراجعة شاملة لأدبيات التدخل المبكر التجريبية، وتوصل إلى أن الباحثين والعلماء في ميدان التربية الخاصة قد قدموا اقتراحات عامة للعاملين في ميدان التدخل المبكر، تتمثل فيما يلي:
- أ- يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر فلسفة واضحة تعمل بمثابة الموجه والدليل إلى العمل مع الطفل وأسرته.
- ب- يجب أن تحدد برامج التدخل المبكر المكونات الرئيسية للخدمات المقدمة ، كيفية تحقيق تلك المكونات للأهداف المرجوة.
- ت- يجب أن تدرك برامج التدخل المبكر أنها تعمل في محتوى أسري ومجتمعي، وأنها لن تستطيع تحقيق أهدافها دون تلبية حاجة الطفل وأسرته أيضاً.
- ث- يجب أن تتبنى برامج التدخل المبكر موقفاً إنسانياً إيجابياً نحو الأطفال وأسرهم ، ومثل هذا الموقف يقود إلى الاهتمام ببناء مواطن القوة ، ولا يركز فقط على مواطن العجز.
- ج- يجب أن تكيف برامج التدخل المبكر الفردية للأطفال وأسرهم ، أما البرامج التي تفتقر إلى المرونة وتحدد عناصرها مسبقاً ولا يجري عليها أي تعديل، فهي برامج تفتقر إلى الفاعلية.
- ح- يجب أن تكون برامج التدخل المبكر واقعية من حيث التغيرات في الأداء التي يتوقع تحقيقها نتيجة للتدخل.
- خ- يجب أن تعتمد برامج التدخل المبكر المحركات التالية للتحقق من فاعليتها: التشخيص ، شدة الإعاقة ، عمر الطفل عند الالتحاق بالبرامج ، مدة التدخل وكثافته.
- د- يجب أن تراعي برامج التدخل المبكر مدى حاجة الأسرة إلى الدعم وقدرتها على المشاركة في البرنامج.

## المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم:

### ( أ ) في الروضة:

- اللغة والتفكير: مشاكل في اللفظ، ثروة لغوية غير مناسبة، عدم الرغبة في السماع للقصص، صعوبة في تذكر الأسماء والألوان والأعداد....، استخدام مفردات لكلمات مثل هو وهذا وهناك...، مشاكل في تكوين الجمل واستخدامها المناسب.
- الحساب: صعوبة في فهم الكمية وحفظها، صعوبة في بناء التسلسل التصاعدي أو التنازلي من خلال العد، صعوبة في الترتيب حسب الحجم، وصعوبة في كتابة وقراءة الأرقام.
- الإصغاء والتركيز: حركة زائدة، تشتت بارز بالمقارنة مع الأقران، عدم إتمام المهمات، مزاج متقلب وعدم تقبل الخسارة.
- المجال البصري حركي: صعوبة في إتمام المهمات التي تحتاج إلى تمييز الأجزاء، صعوبة في تمييز الصورة والخلفية، صعوبات في العضلات الدقيقة، والامتناع عن فعاليات الرسم والتلوين والقص.... إلخ.
- المجال السلوكي - اجتماعي: صعوبة في المبادرة لعلاقات اجتماعية، صعوبة في فهم المواقف الاجتماعية وتقبل القوانين، وصعوبات في التأقلم بالعمل في المجموعة وأخذ الدور.

### (ب) المرحلة الابتدائية:

- القراءة والكتابة: الامتناع عن القراءة، صعوبة في الربط بين شكل الحرف والحركات وأصواتها، صعوبة في تكوين الكلمات من أجزاء الكلمات، أخطاء في القراءة، قراءة بطيئة، أخطاء إملائية ملفتة للانتباه.
- الحساب: أخطاء في الحساب (الجمع والطرح والقسمة والضرب)، صعوبة في الربط بين المشاكل الحسابية وعمليات الحسابية ذاتها.

○ المجال البصري- حركي: خط غير مقروء، مسكة قلم غير مريحة (ارتخاء أو ضغط كبير)، صعوبات في ترتيب الخط والصفحة، بطء في الحركة وفي المهمات التي تعتمد على العضلات الدقيقة.

#### (ج) المرحلة الإعدادية:

- القراءة والكتابة: أخطاء قرائية، بطء في القراءة والكتابة، الامتناع عن القراءة الجهرية، صعوبات في التعبير الكتابي، صعوبات في تعلم القراءة والكتابة في اللغات الجديدة، أخطاء إملائية كبيرة.
- المجال البصري-حركي: خط غير مقروء، صعوبات في مسكة القلم، الامتناع عن الكتابة، صعوبة في التنظيم.

#### (د) المرحلة الثانوية:

- ✓ القراءة والكتابة: فجوة كبيرة بين التعبير اللفظي مقابل التعبير الكتابي، صعوبة في التعلم المستقل دون مساعدة، تدهور ملحوظ في النتائج الأكاديمية بالمقارنة مع السنوات السابقة.
- ✓ اللغة والتفكير: تفسير خاطئ للمعلومات، صعوبة في جمع معلومات مشتركة من قراءات متعددة، صعوبة في التوصل إلى الأفكار المجردة والتعبير عنها، صعوبة في توظيف إستراتيجيات تعلم مفيدة، صعوبة في تذكر المعلومات أثناء الامتحانات على الرغم من دراستها.
- ✓ الذاكرة، الإصغاء، والتركيز: صعوبات في تجميع المعلومات وكتابتها أثناء الحصص، تعب مزمن، صعوبة في إنهاء المهمات، الاهتمام الزائد أو عدم الاهتمام للتفاصيل.
- ✓ المجال البصري-حركي: بطء في تنفيذ المهمات، التلعثم الحركي، عدم الخوض في الألعاب الرياضية.

## • توجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل صاحب صعوبات التعلم:

يستعرض مؤلف الكتاب في هذه السطور بعض المعلومات عن المشكلات الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويوصي الوالدين بالقيام بها لمساعدة أبنائهم على تحسين مهاراتهم في الاستماع والكلام والابصار والحركة، وهذه بعض الطرق المثلى التي ترشد الوالدين للتعامل مع الطفل:

١- ينبغي تخصيص أوقات محددة من النهار ليعمل فيها الوالدان مع الطفل صاحب المشكلة.

٢- يفترض ان تكون فترات العمل قصيرة في البداية ومن ثم يمكن تمديدتها تدريجيا، ومن المفيد ان ينتهي العمل مع الطفل حين يبلغ نروة شعوره بالنجاح مع الحرص على عدم دفعه إلى حافة الشعور بالفشل.

٣- ينبغي ان يتحلى الوالدين بالصبر والموضوعية بعيدا عن العواطف قدر المستطاع، ولتكن نغمة صوتيهما هادئة وحازمة عند الكلام مع الطفل.

٤- ينبغي الحرص على ان تكون التوجيهات والأوامر قصيرة وبسيطة بحيث يستوعبها الطفل بسهولة.

٥- اذا شكك الطفل من صعوبة في أداء أحد التدريبات أو الاعمال ينبغي الانتقال به إلى تدريب اسهل، ثم يعاد إلى تدريبه السابق بعد تعديله حتى يشعر بقدرته على النجاح في ذلك العمل.

٦- حين يكون الطفل قادرا على القيام بمهمة ما ينبغي الاصرار عليه برفق لاكمالها.

٧- ينبغي معرفة قدرات الطفل وكذلك جوانب ضعفه معرفة تامة ولا يجوز الاستمرار في مطالبته بمهمات أو تدريبات سهلة جدا بل لابد من بعض التحديات لاثارة اهتمامه.

٨- لابد من استخدام المعززات مع الطفل حين يوفق في أداء عمل ما مهما بدأ بسيطا كما لا يجوز التركيز على مظاهر الفشل.

- ٩- ينبغي تلبية حاجة الطفل حين يطلب المساعدة.
- ١٠- يجب على الوالدين ان يتبسطا مع الطفل حتى يشعر بالمتعة في التدريب والعمل معه.
- ١١- ينبغي مصارحة الطفل بوجود مشكلة لديه لانه اكثر من يشعر بوجود تلك المشكلة.
- ١٢- يستحسن اتباع الأسلوب التشجيعي معه وتذليل الصعاب امامه وتحسيسه بمشاركته لتخطي تلك المشكلة وان كانت بطيئة أو بعد وقت.
- ١٣- ينبغي ان يكون الوالدان رحيمين بطفلها لانه لا ننب له في تلك المشكلة ويكونا صبورين مؤمنين بقضاء الله وقدره ويستعينا بالطبيب والمعلم والمختص في المدرسة ويفضل مشاركة الاباء المماثلين لمشكلة طفلها والاختلاط بهم لتخفف من معاناتهما وتشد من أزرهما تجاه طفلها.





الباب الثانى

طعوبات التعلم النمائية





الفصل السادس  
صعوبات الإنتباه



## الفصل السادس

### صعوبات الإنتباه

#### مقدمة:

يمثل الإنتباه عاملاً رئيسياً للفهم والتذكر ، كما أن تعلم مهارات ومعلومات جديدة من مثير ما يستلزم توجيه الإنتباه و استمراره نحو هذا المثير. ومن ذلك فإن اكتساب المعلومات يعتبر مؤشراً حقيقياً لحدوث الإنتباه. والتذكر المتمثل في التعرف أو الاستدعاء ، أو إعادة بناء الأحداث تعتبر مؤشراً حقيقياً للفهم.

ومن الجدير بالذكر إن واحدة من أكثر الملاحظات التي تتواتر وتكرر حول الأفراد ذوي صعوبات التعلم يتمثل في عدم انتباههم. وتتم هذه الملاحظة حين يفشل الأفراد في التركيز على العملية التعليمية التي يعينها المعلم وكذلك عدم انتباههم للمعلم عند تقديمه للتعليمات أو فشلهم في اتباعها.

#### تعريف الإنتباه:

يعرفه أحمد راجح (١٩٩٥ : ١٩٠) بأنه تهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه. كما يشير عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني (١٩٩٨ : ٢٩٧) إلى أنه عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة ، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة.

والإنتباه نشاط اختياري يميز الحياة العقلية. أو هو حالة شعورية يمكن ملاحظتها عن طريق مستويات واقعية أو متقبلة من الوضوح. وهو يعني إجراء التوافق بين العينين والأذنين وباقي أعضاء الحواس كي يتاح

للمرء استيعاب كل ما هو جار حوله. فهو الخطوة الأولى للتعبير عن الحوادث (أعني الإدراك Perception). والانتباه قد يكون إرادياً ، كما يلتفت المرء دون قصد إلى قصف الرعد أو يكون إرادياً. وفي هذه الحالة يتطلب من المرء بذل الجهد وقد يكون غير إرادي كما يكون عندما يعود المرء نفسه الانتباه لشيء جديد يستدعي اهتمامه.

ويذكر فتحي الزيات (١٩٩٤ : ٢٢١) أن بوسنير وبويس (Posner & Boies, 1971) قد عرفا الانتباه على أنه بأورة شعور الفرد حول موضوع الانتباه" ومنها أيضاً أن الانتباه تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه وهو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية أو تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات الحسية والأحداث العقلية.

وقد عرفه مراد وهبه وآخرين (١٩٧٠ : ٢٩) بأنه وظيفة عامة تشمل كل العمليات النفسية التي تتطلب مجهوداً نفسياً أو هو عملية تركيز الطاقة العقلية لإبراز جانب من التجربة الشعورية بحيث يحتل هذا الجانب بصورة الشعور. والانتباه على نحوين (تلقائي عندما يكون المجهود غير مشعور به تماماً ، و إرادي عندما يتحقق بمجهود ذاتي لترجيح غرض عقلي آجل على غرض حسي قائم)، والانتباه التلقائي هو الذي يكون موضوعه حاضراً أمام الذات حضوراً مباشراً ويستأثر باهتمامها أما الانتباه الإرادي فهو الذي يكون لموضوعه صلة غير مباشرة باهتمام الذات ويستلزم بذل الجهد.

والانتباه انتقاء مثيرات معينة دون أخرى مما يؤدي إلى الاستيعاب المرتفع لمدى محدود من المثيرات (عادل الأشول ، ١٩٨٧ : ١٠٥)، وهو عملية عقلية تهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين. مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة

محددة، مع تحرر الفرد من تأثير المنبهات المحيطة (عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني ، ١٩٩٨ : ٢٩٧).

وعملية الانتقاء هذه تتضمن التأهب Set لملاحظة شيء آخر. وهذا التأهب أو الاستعداد أو التيقظ عام، وقد يكون خاصاً بمثيرات معينة كأن ينظر أو يرى مثيرات بصرية، (أي تكون أجهزة الاستقبال البصرية مستعدة لاستقبال هذه المثيرات).

وحدد الإنتباه لفترة طويلة من وجهة الانتقاء ، باعتباره تركيزاً على نشاط خاص على حساب أنشطة أخرى منافسة. إلا أنه اعتبر حالياً مفهوماً متعدد الأبعاد. فهو يؤمن وظيفة انتقاء بعض المثيرات التي تعرض على الفرد وبعضها الآخر يجري تجاهلها جزئياً أو كلياً، ويتأثر بمستوى يقظة الفرد وقدرته على تحصيل المعلومات (مصطفى باهي وآخرين، ٢٠٠٢: ١٧٤)

ويرى بعض العلماء أن الإنتباه هو الجهد العضلي لا غير ، لأن الإنتباه الحسي لا يبلغ غايته إلا بعضلات الحس التابعة للإرادة ، ولأن الإنتباه العقلي يكون مصحوب بحركات عضلية ، كالتبدلات التي نشاهدها في التنفس ، ودوران الدم ، وأوضاع الجسد وغيرها. (جميل صليبا ، ب ت: ١٤٥)

وتعددت تعريفات الإنتباه باعتباره توجيه الطاقة العقلية إلى أمر محسوس أو معقول بدافع إرادي أو غير إرادي . وهو حالة تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين أو أنه نزوع لإشباع الشعور بأكبر مدى يمكن من معرفة الموضوع الخارجي ، أو تطبيق الطاقة الكامنة على الموضوع الخارجي، والإنتباه بهذا المعنى، عملية وظيفية ، فهو بأورة للشعور ، تركز على عمليات حسية معينة أثارها مجموعة من المثيرات الخارجية.

فقد عرفه فؤاد أبو حطب (١٩٧٣: ١٩٧) بأنه "عملية استبقاء الكائن العضوي لبعض المثيرات التي يستقبلها السطح الحاسي وتخزينها في الذاكرة لفترة أطول قليلاً مما يحدث في عملية الإحساس ، والتي تصل إلى بضعة ثوانٍ - وربما دقائق - قليلة استعداداً لتجهيز هذه المثيرات بعمليات معرفية أعلى.

ويرى مؤلف الكتاب أن الإنتباه يمثل إحدى الدعائم الأساسية لنشاط الإنسان كافة ، وفي الجانب التربوي بصفة خاصة ، بل هو الأساس الذي تقوم عليه سائر العمليات العقلية (كالإدراك ، والتذكر ، والفهم) ، حيث إنه بدون الإنتباه لا يستطيع الإنسان أن يعي الأشياء ، أو أن يتذكر ، أو أن يتخيل شيئاً.

### محددات الإنتباه:

للإنتباه محددات حسية عصبية، ومحددات عقلية معرفية، ومحددات انفعالية دافعية كما حددها فتحي الزيات (١٩٩٥: ٢٢٥) ، وسوف يتناولها المؤلف بالتوضيح كما يلي:

#### ١ - المحددات الحسية العصبية:

تؤثر فاعلية الحواس والجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية الإنتباه وفاعليتها لديه . فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة كنوع من الترشيح الذهني وهذه المصفاة تتحكم عصبياً أو معرفياً أو انفعالياً في بعض هذه المثيرات ، ولا تسمح إلا بعدد محدود من النبضات أو الومضات العصبية التي تصل إلى المخ . أما باقي المثيرات فتعالج تبعاً أو تظل للحظات قريبة من هامش الشعور ثم لا تلبث أن تتلاشى. وقد أشار برودنبت إلى أن للجهاز العصبي قدرة محدودة على الإنتباه للمثيرات ونقلها ومعالجتها. ولذا فالفرد يعطي أولوية للمثيرات التي تمثل أهمية

أكبر بالنسبة له.

## ٢ - المحددات العقلية المعرفية:

إن مستوى ذكاء الفرد وبنائه المعرفي وفاعلية نظام تجهيز المعلومات لديه يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته فالأشخاص الأكثر ذكاء تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم . وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يؤثر على نمط المعالجة و ييسر تتابع عملية الإنتباه . كما يؤثر البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه على زيادة فاعلية الإنتباه وسعته ومداه . حيث تكتسب المثيرات موضوع الإنتباه معانيها بسرعة و من ثم يسهل ترميزها وتجهيزها ومعالجتها وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة المدى ، مما يؤدي إلى تتابع انتباه الفرد للمثيرات.

## ٣ - المحددات الانفعالية الدافعية:

تستقطب اهتمامات الفرد ودوافعه وميوله الموضوعات التي تشبع هذه الاهتمامات، حيث إنها تعد بمثابة موجهات لهذا الإنتباه كما تعد حاجات الفرد ونسقه القيمي واتجاهاته محددات موجهة لانتقائه للمثيرات التي ينتبه إليها ، ويتأثر الإنتباه من حيث سعته ومداه بمكبوتات الفرد ومصادر القلق لديه حيث تستنفذ هذه المكبوتات طاقته الجسمية والعصبية والنفسية والانفعالية. وتؤدي إلى ضعف القدرة على التركيز ويصبح جزءاً هاماً من الذاكرة و التفكير مشغولاً بها ، مما يترتب عليه تقليص سعة الإنتباه وصعوبة متابعة تدفق المثيرات وترميزها وتجهيزها ومعالجتها.

## أنواع الإنتباه:

قسم أحمد راجح (١٩٩٥: ١٩١) الإنتباه حسب المثيرات إلى ٣

أقسام:

١- الإنتباه القسري: فيه يتجه الإنتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد كالإنتباه إلى طلقة مسدس.

٢- الإنتباه التلقائي: هو انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه. وهو انتباه لا يبذل الفرد في سبيله جهداً ، بل يمضي سهلاً طيعاً.

٣- الإنتباه الإرادي: وهو الإنتباه الذي يقتضي من المنتبه بذل جهد قد يكون كبيراً كإنتباهه إلى محاضرة أو إلى حديث يدعو إلى الضجر . في هذه الحالة يشعر الفرد بما يبذله من جهد في حمل نفسه على الإنتباه. وهذا النوع من الإنتباه لا يقدر عليه الأطفال في العادة ، لذا يجب أن تكون الدروس التي تقدم إليهم قصيرة شائقة أو ممزوجة بروح اللعب.

وقد قسم جميل صليبا (ب ت: ١٤٥) الإنتباه الارادي إلى أقسام:

- ١- الإنتباه المشتق: انقلاب الإنتباه الارادي إلى انتباه عفوي.
- ٢- الإنتباه الحسي: تجمع فاعلية الذهن حول شيء خارجي معين كإنتباه عالم الحيوان لحشرة من الحشرات.
- ٣- الإنتباه الحركي: هو تنظيم الحركات تنظيمًا مطابقًا للشيء الخارجي.
- ٤- الإنتباه الداخلي: وهو الذي يتوجه إلى الاحوال النفسية الداخلية ، كما في التأمل الداخلي أو الاستبطان.

ويتمتع الطفل بدرجة من الإنتباه ، ثم يصبح أقدر على الانتقاء وتركيز الإنتباه على الجوانب المعنية ولديه القدرة على أن يهمل أو يتجاهل الجوانب الأخرى غير المعنية وهو ما يحتاجه في هذه المرحلة التي سيتعلم فيها التمييز بين الحروف و الأرقام التي قد تبدو متشابهة ، كما تقوم الخبرة السابقة لديه بتحديد الجوانب التي يلزم التركيز عليها . وهذا النشاط العقلي

يعرف بالانتباه الانتقائي.

### خصائص الانتباه:

يزخر العالم من حولنا بالعديد من المثيرات التي يستحيل حصرها بحيث لا يمكن الانتباه لها ، وهذه المثيرات تتجاوز حدود قدرات الإنسان على الإحاطة بها، أو الانتباه لها. ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى محدودية قدراتنا العصبية على متابعة تلك المثيرات وهذه تمثل إحدى خصائص الانتباه (فتحي الزيات، ١٩٩٥ : ٢٢٤)، ولقد زعم كوندريك أن الانتباه للشيء ينشأ عن شدة الإحساس به ، فهو عند إحساس مانع (Sensation exclusive) شديد يستولى على النفس ويمنعها من الالتفات إلى غيره ، ووظيفة الانتباه الأساسية هي التمييز. (جميل صليبا، ب ت: ١٤٤)

ويمارس الجهاز الحسي Sensory system لدينا - شأنه شأن الأنواع الأخرى من قنوات الاتصال - وظائفه على نحو جيد إذا ما كان مقدار المعلومات التي يتم معالجتها واقعا في نطاق إمكانيته ، ولكنه يفشل في حالة ما إذا تجاوز مقدار هذه المعلومات طاقته. (روبرت سولسو، ٢٠٠٠ : ١٩) .

ويتميز الانتباه بأنه انتقائي، ونحن نسلم بوجود القدرة على الانتباه ولا نعرف مقدار التعقد الذي تتطلبه تهيئة عقولنا للانتباه لمؤثرات عديدة. وفي هذا الصدد يرى المؤلف أن من خصائص الانتباه أنه يتأثر بالعمر الزمني ، فقد أجمعت الدراسات على أن صغار الأطفال يتشتت انتباههم أسرع من كبارهم، كما يتميزون بمدى انتباه أقل من الأطفال الأكبر سنا، في حين يستطيع الأطفال الأكبر سنا تمييز الجوانب المختلفة، وأن يخصصوا بانتباههم بعض هذه الجوانب دون غيرها ، كما أن عمليات الاحتفاظ Retentional Process والقدرة على التذكر تكشف عن تناميها مع العمر الزمني ، وتزداد القدرة على أداء الأعمال التي تتطلب تتابعا للأحداث كلما

إزداد عمر الطفل. فالأطفال أقل قدرة على إدراك الاختلافات الدقيقة بين الأشكال ، وكلما كبروا يصبحون أقدر على ذلك.

ويشير عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني (١٩٩٨ : ٢٩٨) إلى أن القدرة على الانتباه تنمو نمواً تدريجياً مع نمو القدرة على التنظيم العقلي. فالطفل قرب السادسة من العمر لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الأفكار التي تكون كلاً وأحداً ما لم تكن ضئيلة العدد ، وغالباً ما يغفل الطفل عنصراً أو اثنين من تلك التكوينات ليس بسبب قصور في عملية التذكر ، بل لقصور في مدى الانتباه وفي الفئة العمرية ٧-١١ سنة تتزايد قدرة الطفل على الانتباه الإرادي.

وبصفة عامة فإن مجال الانتباه على نحو دائري يحتل أحد المثيرات مركز الدائرة وتحوطه مثيرات يكون الانتباه إليها جزئياً وتكون قابلة للانتقال إلى بؤرة الانتباه في سهولة ، وخارج هذا الإطار تتواجد مثيرات أخرى بعيدة عن مركز الانتباه إلى الحد الذي يجعل الإنسان غير منتبه إليها.

وقد شبه العلماء عمل الانتباه بعمل العدسات المحدبة التي تجمع الأشعة في بؤرة واحدة فكما أن العدسة تزيد قوة الأشعة المتجمعة في المركز كذلك يزيد الانتباه وضوح العناصر التي يتجه إليها وهذا يدل على أن للانتباه درجات "أولها الانتباه المشتت وأعلاها التأمل العميق وبين الأول والثاني درجات كثيرة وتختلف باختلاف العمر ودرجة الثقافة والحضارة". كما توجد عمليتان فسيولوجيتان ترتبطان مباشرة بعملية الانتباه هما "التكيف الحسي ويعني توافق الأعضاء الحسية والتهويؤ الذهني وهو التوقعات العقلية إزاء الموضوع الذي توجه إليه الانتباه"، ويفيد الانتباه في المساعدة على الإدراك والتذكر والتصور والتمييز كما أنه يقلل من زمن الرجوع.

ومن خصائص الانتباه أيضاً ، صعوبة الانتباه إلى أكثر من مثيرين من نفس النوع ، كمثيرين سمعيين أو مثيرين مرئيين. وخاصة عندما تكون

هذه المثيرات متزامنة الحدوث إلا إذا تخلىنا عن دقة انتباهنا لأيهما أو كليهما، وعلى ذلك نجد أن للانتباه محددات متعددة حسية عصبية ، وأخرى عقلية معرفية ، وأخرى انفعالية دافعية.(فتحى الزيات، ١٩٩٥: ٢٢٤)

وحين يواجه المفحوص بمنبه جديد يستحوذ على انتباهه ، يمكن ملاحظة أكثر من انعكاس موجه بسيط، وتحدث زيادة فعلية في درجة الحساسية الحسية، فيتسع إنسان العين، وتكشف قراءة النشاط الكهربى للمخ (EEG) عن نمط يقظة، ثم يحدث توقف قصير Pause ثم تناقص في معدل التنفس وتقلص الأوعية الدموية للأطراف بينما تتسع الأوعية الدموية في المخ (وهو أشبه ما يكون بحيلة قديمة لتحقيق البقاء عند الدخول في معركة). وقد اهتم العلماء بالأسس العصبية للانتباه، ويرجع ذلك -جزئياً - إلى الدراسات التي أجريت حول الزيادة في تدفق الدم في المخ في حالات زيادة اليقظة.(زوبرت سولسو، ٢٠٠٠: ٢٢٢)

كما أن طبيعة الإنتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات ، ونظراً لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة ، وفي هذا الإطار يحدد المؤلف خصائص الإنتباه في عدة نقاط هي :

١- الإنتباه عملية إدراكية مبكرة: وذلك لأنه يقع بين الاحساس الذي يهتم بالمثيرات إلخام وبين منزلة الإدراك ، الذي يهتم باعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعانٍ مختلفة.

٢- الإصغاء: وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات.

٣- الاختيار والانتقاء: فالفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة، ولكنه ينتقي ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية.

٤- التركيز: ويتمثل في اتجاه الشخص باهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائماً قصدياً و بورياً، وقد

يكون مركزاً على منبه واحد من شريحة المنبهات التي تقع في المجال البصري، أو منتشراً بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله، أو أن يتبنى الشخص موقفاً وسطاً على متصل توزيع الانتباه.

٥- **التعقب:** وهو الانتباه المتصل (غير المتقطع) لمنبه ما، أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوى المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان لأحدهما.

٦- **التموج:** وهو يعني أن المثير مصدر التنبية رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره يتلاشى إذا ظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل.

٧- **التذبذب:** ويعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبية يتذبذب مثال ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي، فإن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقاً لاختلاف قوة أحداث الفيلم.

٨- **عملية المسح:** وهي من مظاهر الانتباه، ومن العمليات النفسية ذات الأساس الحسي، والتي غالباً ما تكون بصرية، أو سمعية، وهي تتمثل في تحركات العينين عبر المكان، أو في تصنت الأذن لكل ما يصلها من أصوات تحاول تجميع اشتاتها وقد سماها السيد على بعملية الاحاطة.

### **العوامل المؤثرة في الانتباه:**

#### **(١) عوامل تؤدي إلى جذب الانتباه:**

وهي العوامل التي تجعل بعض المنبهات والمواقف تجذب انتباهنا دون غيرها من المنبهات والمواقف، ورغم ذلك هناك عوامل تعارض أثرها

وتخفف من حدتها.

#### أ- عوامل خارجية:

١- شدة المنبه: فالأضواء الزاهية تجذب للانتباه من الأضواء الخافتة، غير أن المنبه قد يكون شديدا ولا يجذب الانتباه وذلك لتدخل عوامل أخرى أكثر وزناً في جذب الانتباه من الشدة كأن يكون الفرد مستغرقاً في عمل يهمله.

٢- تكرار المنبه: فتكرار الاستغاثة عدة مرات أدعى إلى جذب الانتباه على أن التكرار إن استمر رتيباً وعلى وتيرة واحدة فقد قدرته على استرعاء الانتباه.

٣- تغير المنبه: فإنقطاع المنبه أو تغيره في الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر في جذب الانتباه. وكلما كان التغير فجائياً زاد أثره.

٤ - التباين: contrast عندما يختلف الشيء اختلافاً كبيراً عما يوجد في محيطه ، فمن المرجح أن يجذب الانتباه إليه.

٥- حركة المنبه: وهي نوع من التغير، فالإعلانات الكهربائية المتحركة تجذب للانتباه من الإعلانات الثابتة.

٦- موضع المنبه: فقد وجد أن القارئ العادي أميل إلى الانتباه إلى النصف الأعلى من صفحات الجريدة التي يقرأها منه إلى الانتباه إلى النصف الأسفل وكذلك إلى النصف الأيسر منه إلى النصف الأيمن - هذا في الجريدة الأجنبية - كذلك اتضح أن الصفحتين الأولى والأخيرة تجذب للانتباه من الصفحات الداخلية.

#### ب - عوامل داخلية:

ومنها عوامل مؤقتة وتشمل الحاجات العضوية و الوجهة الذهنية، فالنشاط العضوي يؤدي إلى جذب الانتباه إلى الداخل "الذات" والدليل على

ذلك أننا جميعاً نشكو من الألم الشديد الذي يصعب إبعاده من منطقة الشعور (السيد على، ١٩٩٨ : ١٧)، وفيما يتعلق بالوجهة العقلية Mental Set فالألم النائمة إلى جوار طفلها قد لا يوقظها صوت الرعد، لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر من الطفل.

ومنها عوامل دائمة وتشمل الدوافع الهامة والميول المكتسبة ، وهي تعد تهيؤاً ذهنياً دائماً للتأثر والاستجابة لبعض المنبهات، فلدى الإنسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه إلى المواقف التي تنذر بالخطر أو الألم ، كما أن دافع الاستطلاع يجعله في حالة تأهب مستمر للانتباه إلى الأشياء غير المألوفة أما الميول المكتسبة فيبدو أثرها في اختلاف النواحي التي ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد. أضف إلى ذلك أن الانتباه يرتبط بالحالة الجسمية والنفسية ، فالتعب يؤدي إلى نفاذ الطاقة الجسمية والعصبية وضعف القدرة على تركيز الانتباه.

كما ان من شروط تركيز الانتباه ، مدى الاهتمام الذي يثيره الموقف السلوكي ، ومعنى هذا أن عملية الانتباه تختلف مظاهرها باختلاف الموقف.

## (٢) العوامل التي تؤدي إلى تشتت الانتباه:

إن عدم القدرة على التركيز أو تشتت الانتباه له أسبابه المتعددة ومظاهره المختلفة ، فهو يعني القدرة على الانتباه إلى موضوع واحد وطرده كل الأفكار الأخرى ، وتحتاج عملية التركيز إلى يقظة ونشاط في مركزي في المخ هما: التكوين الشبكي والقشرة المخية، والدائرة الكهربائية بين التكوين الشبكي وقشرة المخ هي أصل التركيز، وبالتالي أي عامل يؤثر في هذه الدائرة سيؤدي إلى تشتت الانتباه والسرطان. (أحمد عكاشة، ٢٠٠٠:

(٢٥٨)

وتنقسم إلى عوامل نفسية وجسمية واجتماعية وفيزيائية وهي تحدد فيما يلي:

١- العوامل الجسمية: فقد يرجع شروء الإنتباه إلى التعب والإرهاق الجسمي وعدم النوم والاستجمام بقدر كاف أو سوء التغذية أو اضطراب إفراز الغدد الصماء.

٢- العوامل النفسية التي تؤدي إلى تشتت الإنتباه مثل انشغال فكر المتعلم في أمور أخرى سواء كانت اجتماعية أو عائلية، وأيضاً إشرافه في التأمل الذاتي، أو لأنه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنقص أو بالقلق.

٣- العوامل الاجتماعية: فالأثر النفسي يختلف باختلاف قدرة الناس على الاحتمال والصمود، فمنهم من يكون أثرها فيهم كأثر الكوارث والصدمات العنيفة.

#### **مفهوم صعوبات الإنتباه:**

هو ضعف القدرة على التركيز و القابلية العالية للتشتت وضعف المثابرة و صعوبة نقل الإنتباه من مثير إلى مثير آخر أو من مهمة إلى مهمة آخر. وينتشر هذا الاضطراب بنسبة ٢٠% من إجمالي الاطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم حيث يصبح الاطفال غير قادرين على تركيز انتباههم.

#### **أشكال صعوبات الإنتباه:**

يمكن تحديد صعوبات الإنتباه في عدة مظاهر يعرض لها مؤلف الكتاب فيما يلي:

(١) نقص الإنتباه Inattention: حيث يقل مدى الإنتباه ولا يستطيع الطفل تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت، كما يصعب عليه الاستمرار في التركيز والإنتباه سواء كان ذلك في أثناء العمل أم اللعب.

(٢) **قابلية التشتت Distractability**: حيث يتجه الطفل إلى كل المثيرات الجديدة ولا يستطيع التركيز على مثير معين، ومثل هذا السلوك يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضيق مدى الانتباه، فلا يستطيع الطفل تركيز انتباهه لفترات كافية ومن ثم تزداد قابليته للتشتت.

(٣) **قصور الانتباه الانتقائي Selective Attention Deficits**: حيث يفشل الطفل في اختيار أو انتقاء مثير معين يتفق مع ما يفرضه الموقف السلوكي الذي يوجد فيه الطفل، كما يفشل في تركيز انتباهه تجاه المثيرات المهمة.

(٤) **الثبوت perseveration** : حيث يظهر الطفل سلوكاً استجابياً يستمر طويلاً بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف  $x$ ، كما يتحدد الثبوت - أيضاً - كميل للاستمرار في النشاط لمدة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف من القيام به ، ويمكن ملاحظة سلوكيات الثبوت في الأنشطة التي يستمر فيها الطفل دون توقف حتى تصبح غير ملائمة للموقف.

(٥) **الاندفاعية Impulsivity**: يندفع الطفل في تصرفاته دون تفكير مناسب للموقف الموجود فيه، فيبدو أنه يقوم بأفعاله تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع ولا يضع في تقديره النتائج المترتبة على أفعاله، كما أنه غير قادر على منع استجاباته في فعل الأشياء دون ترو مما يؤدي إلى كثرة أخطائه.

(٦) **فرط النشاط Hyperactivity**: حيث تزداد كمية الحركة والنشاط لدى الطفل بما يعوق تكيفه ويسبب إزعاجاً للآخرين، حيث يتحرك حركات عضلية مفرطة تبدو غير هادفة، فلا يستقر على حال أو في أي مكان ولو لبعض الوقت، ويرتبط هذا السلوك ارتباطاً وثيقاً بسلوكيات كل من صعوبات الانتباه والاندفاعية.

وهناك أيضاً العديد من الأعراض الثانوية لاضطراب الإنتباه عند الأطفال، يعرض لها مؤلف الكتاب فيما يلي:

- ١- انخفاض التحصيل الدراسي Low Academic Achievement .
- ٢- ضعف العلاقات مع الآخرين Poor Relationshps with others .
- ٣- مشكلات التواصل Conduct Problems .
- ٤- انخفاض مفهوم الذات Low-Self-Concept .
- ٥- اضطرابات المزاج Mood Disorders .
- ٦- صعوبات في التنسيق Difficulties in co-ordination .

ويمكن للمؤلف تقسيم اضطرابات الإنتباه إلى أربع أقسام على النحو التالي:

- ١- اضطراب الإنتباه المصحوب بالاندفاعية والنشاط الحركي الزائد: ويقصد بها ضعف قدرة الفرد على التركيز في شيء محدد خاصة أثناء عملية التعلم. وقد تأتي هذه الاضطرابات منفردة، وقد يصاحبها النشاط الحركي الزائد والاندفاعية غير الموجهة، وتكون لها العديد من المظاهر منها: القلق، الاضطراب، التوتر، الانطواء، الخجل، الانسحاب، قصر فترة الإنتباه أثناء أداء المهام المدرسية أو أثناء أداء أى نشاط يحتاج إلى تركيز الإنتباه، وصعوبة متابعة التوجيهات والإرشادات الموجهة إليه وكأنه لا يسمع إلى المتحدث. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٦ ب: ٢٥)
- ٢- الاضطرابات المعرفية للإنتباه: ويشير إلى ضعف القدرة على تركيز الجهد العقلي في المهام الأكاديمية التي تتطلب الاستمرار في النشاط لفترة زمنية عن طريق استخدام مهارات الاستدعاء أو الإنتباه البصري أو الإنتباه السمعى أو الإنتباه الاختياري أو الإنتباه الممتد
- ٣- الاضطرابات الانفعالية للإنتباه: وتشير إلى مجموعة من الخصائص الانفعالية والدافعية مثل الإحباط أو التملل أو التشتت السريع

أو ضعف التناسق الحركي أو الإرهاق السريع والمزاج المتقلب والتي تؤثر على الإستمرار في أداء المهام الأكاديمية.

٤- الاضطرابات الفسيولوجية للانتباه: وتشير إلى مجموعة من الخصائص الجسمية والعضوية التي يظهرها الطفل أثناء أداء المهام المختلفة، وتظهر في صورة الحركات الكثيرة وغير المنتظمة وقصر مدى الانتباه، وعدم انتظار دوره في الألعاب، وعدم الاستقرار في المكان، والضحك بصوت مرتفع وعدم التنظيم.

وفي هذا الإطار يذكر عبد الفتاح إدريس والسيد عبد الحميد (٢٠٠٢: ٢٧٣) أن العجز في العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يؤدي في النهاية إلى ضعف المعالجة العقلية للمدخلات، كما تؤدي إلى صعوبات في المهارات الحركية motor skill وبشكل خاص في حركة اليدين.

#### أعراض صعوبات الانتباه:

١- عدم الارتياح اذا ما جلس في مكان فهو لا يستقر على حالة واحدة وإنما يأخذ بعث بكل ما هو متناول بيديه.

٢- يثير انتباهه كل ما يحدث من حوله سواء ادركه بسمعه أو ببصره أو بأى حاسة من حواسه.

٣- يجيب على الاسئلة قبل ان ينهى المعلم طرحه و غالبا ما تكون اجاباته خاطئة بسبب تسرعه.

٤- يجد صعوبة في متابعة ما يسمعه أو يقرأه.

٥- عادة ينتقل من نشاط لآخر دون ان ينهى النشاط الأول.

٦- كثير الحديث دائم الترترة دون طائل.

٧- يقاطع الآخرين و هم يتحدثون قبل ان يتموا كلامهم وغالبا ما يتدخل فيما لا يعنيه.

- ٨- لا يعير لحديث و كلام الآخرين أى اهتمام.
- ٩- غالباً ما تضيع منه أو ينسى ادواته رغم انه بحاجة اليها.
- ١٠- كثيراً ما يقوم بأنشطة وأفعال يلحقه من جرائها أذى كبير.
- ١١- يقوم بأفعال دون ان يفكر فى عواقبه "مثل ان يقطع الشارع دون ان ينظر ليمينه ولا يساره".
- ١٢- قد يتفوهون بكلام ليس له علاقة بموضوع المناقشة بل له علاقة بالافكار التى تدور فى عقله.
- ١٣- كثير الحركة اثناء نومه.

### **أسباب صعوبات الإنتباه:**

#### **أ- اسباب داخلية:**

- ١- عوامل عضوية تتعلق بعدم النضج العصبى أو الخلل فى وظائف المعرفية والانفعالية للنصفين الكرويين بالمخ.
- ٢- ضعف فى قدرة الطفل على تمييز العلاقات بين الشكل والخلفية بسبب ضعف المهارات الإدراكية عنده.
- ٣- عدم قدرة فى الطفل على إدراك التسلسل مما يؤثر على الإصغاء حيث إن تسلسل الأحداث الأول والثاني، يحتاج من الطفل الإصغاء والفهم والتذكر ثم القيام بالعمل المناسب.
- ٤- عدم القدرة على منع تدفق الافكار التى تسبب له التشتت بسبب وجود خلل فى طريقة عمل الجهاز العصبى.

#### **ب- أسباب خارجية :**

وهى اما تساعد على اخفاء الصعوبة أو اظهارها:

- ١- عوامل نفسية تتعلق بشعور الأطفال بالقلق وعدم شعورهم بالأمن حيث إن الأطفال الذين لا يشعرون بالأمن يظلون معتمدين على التوجيهات والتعليمات الخارجية.

٢- أحلام اليقظة بحيث لا يستطيع الطفل التركيز على ما يدور حوله في غرفة الصف.

٣- تقليد نموذج ضعف الانتباه كأن يكون الأب أو الأم أو الأشخاص القريبين من الطفل من النوع الذي يتشتت انتباهه بسرعة ولا يركز على موضوعات محددة أو مناسبة.

٤- تعزيز الطفل على سلوك ضعف الانتباه عند الطفل من مثل الأشخاص القريبين (الأم - الأب - المعلم ... إلخ).

٥- عوامل متعلقة بالمناخ الصفّي غير المناسب مثل كثرة المشكلات داخل الصف وخارجه، الوسائل التعليمية غير المناسبة، أسلوب التدريس وطبيعية المادة الدراسية كذلك ارتفاع مستوى القلق والتوتر وعند الأطفال في الصف.

٦- عدم الانجذاب و الميل للمادة العلمية التي يتم شرحها من قبل المعلم.

### **تشخيص صعوبات الانتباه:**

يتضمن تشخيص صعوبات الانتباه عدة خطوات نوجزها فيما يلي:

- ١- تشخيص مظاهر سلوك عدم الانتباه المطلوب علاجها.
- ٢- تحديد العوامل النفسية والتربوية والجسمية لمسئولة عن عدم الانتباه.
- ٣- التعرف على الظروف البيئية لعدم الانتباه.
- ٤- تحديد أهداف العلاج.

### **تقييم صعوبات الانتباه:**

لكي يتم تطوير برنامج علاجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في الانتباه يتوجب على المعلم أن يلاحظ بشكل دقيق مشكلات الانتباه ويحدد العوامل التي قد تسهم فيها. وتوجد عدة خطوات لتقييم مشكلات الانتباه واختيار الاهداف العلاجية نوجزها فيما يلي:

١- وصف سلوكيات الإنتباه التى تشكل محور الاهتمام.

٢- تحديد العوامل والظروف البيئية.

٣- تحديد العوامل التربوية والتعليمية التى تزيد أو تقلل من سلوك الإنتباه.

٤- تحديد العوامل الانفعالية والجسدية والخبرات التى تسهم فى فشل المتعلم.

٥- اختيار اهداف لمعالجة عملية الإنتباه.

### **الإستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين سلوك الإنتباه:**

إن سلوك الإنتباه كغيره من المهارات النمائية لا يمكن تحسينه بشكل مجرد، لذلك فإن جميع الإجراءات التعليمية والتربوية المقصود منها تحسين عملية الإنتباه يلزم أن يتم تطويرها بشكل يرتبط بمهارة محددة، ولذلك فإننا لا نستطيع أن ندرب الإنتباه بحد ذاته ولكننا ندرب الإنتباه ونوجهه نحو شىء محدد.

وسيعرض المؤلف فى السطور التالية بعض الإستراتيجيات والأساليب التربوية التى من الممكن أن تساعد فى تحسين الإنتباه لدى الأفراد ذوى صعوبات التعلم، وذلك على النحو التالى :

١- العمل على توجيه الإنتباه نحو المثيرات ذات العلاقة.

٢- اخبار المتعلم بالمثيرات المهمة.

٣- التقليل من عدد المثيرات وكذا التقليل من تعقيدها.

٤- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة.

٥- استخدام المثيرات والخبرات الجديدة غير المألوفة.

٦- توظيف أسلوب اللمس والحركة.

٧- عرض المواد فى شكل مجموعات متجانسة.

٨- استخدام المعانى والخبرات السابقة.

٩- زيادة مدة الإنتباه.

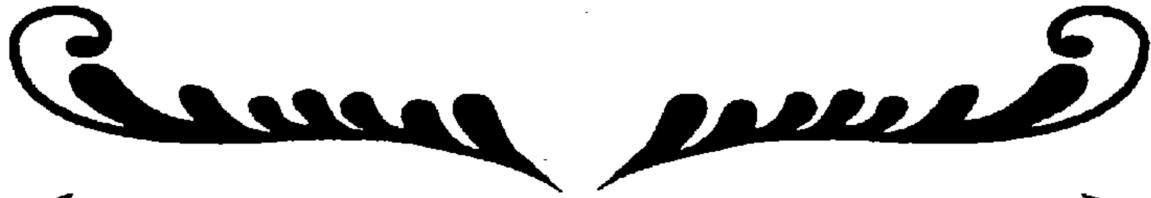
١٠- زيادة الوقت المطلوب لأداء المهمة بشكل تدريجى.

- ١١- توفير فترات من الراحة بشكل متكرر.
- ١٢- زيادة المرونة فى ضبط نقل الإنتباه.
- ١٣- إعطاء وقت كاف لانتقال الإنتباه.
- ١٤- تحسين تسلسل وتتابع عملية الإنتباه.
- ١٥- الحفاظ على ملائمة المادة التعليمية لقدرات المتعلم التمييزية.
- ١٦- تشجيع المتعلم على النجاح.
- ١٧- تعزيز الإنتباه للمثيرات ذات العلاقة.
- ١٨- تدريب المتعلم على أساليب مراقبة الذات.
- ١٩- التقليل من وقت انتقال الإنتباه.
- ٢٠- التدريس للمتعلم بشكل فردى.

#### **علاج صعوبات الإنتباه:**

لكى نقوم بعلاج صعوبات الإنتباه لدى المتعلمين يجب أن نتخذ عدة إجراءات من شأنها تحسين قدرتهم على الإنتباه يمكن إيجازها فيما يلى:

- ١- التدريب على تركيز الإنتباه.
- ٢- زيادة مدة الإنتباه.
- ٣- زيادة المرونة فى نقل الإنتباه.
- ٤- تحسين تسلسل عملية الإنتباه.
- ٥- علاج النشاط الزائد.
- ٦- علاج الاندفاعية.



الفصل السابع  
مذعوبات الإدراك





## الفصل السابع

### صعوبات الإدراك

#### مقدمة:

يعد الإدراك من العمليات العقلية المعرفية المهمة في التعلم والتفكير والتذكر والخيال والإبداع وغير ذلك من العمليات المعرفية، حيث تعطي عملية الإدراك المعنى للمثيرات الحسية المختلفة التي ترد إلى المخ عبر أجهزة الإحساس وقنواته الرئيسية. فالفرد يحتاج خلال عملية الإدراك إلى سماع الأصوات، ورؤية الأشكال، وشم الروائح، ولمس الأجسام الصلبة والليونة، وتذوق الأطعمة والمشروبات وغيرها من المثيرات، لكن كل هذه المثيرات الحسية في ذاتها تعتبر قليلة الأهمية، ولا تكتسب أهميتها الكبيرة إلا من خلال عملية الإدراك، أي من خلال التنبه لهذه المثيرات، وتنظيمها عند المستوى الحسي، ثم تفسيرها عند المستوى الخاص بالجهاز العصبي والمخ.

وعلى الرغم من أن ميدان الإدراك قد تمت دراسته منذ سنوات طويلة فإن الاضطرابات الإدراكية لدى الأفراد ليست مفهومة وواضحة وذلك لأسباب قد تعود إلى علاقتها بالذاكرة، والانتباه، والتفكير، واللغة.

ويعد استخدام مصطلح الإعاقة الإدراكية Perceptual handicap في بعض تعريفات صعوبات التعلم له أثراً من الآثار الناتجة عن التوجه الطبي الذي يربط صعوبات التعلم بنوع من الاضطراب النيورولوجي.

#### مفهوم الإدراك:

تعددت التعريفات التي اهتمت بتوضيح مفهوم الإدراك ويمكن إجمال هذه التعريفات كما يلي:

الإدراك هو العملية التي تفسر الآثار الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشئ المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها.

كما أن الإدراك يعد عملية تتضمن التأثير على الأعضاء الحسية التي تصل إلى المخ مع إضافة معلومات وخبرات سابقة مرتبطة بالشئ المدرك وتسمى الآثار الحسية بعد تأثر المخ بها وفهمها وإدراكها.

والإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان في العادة فإذا أحدث الانتباه وهو تركيز الشعور على شئ ما، فالإدراك هو معرفة هذا الشئ والانتباه يسبق عملية الإدراك ويهيئ الفرد لعملية الإدراك بصفة عامة هو نشاط ذهني يتضمن تنظيم الفرد لآحاساساته المختلفة وتصنيفها بحيث تضاف على صورها البصرية والسمعية معان تتبع من إتصال معانيها اتصالاً يؤدي إلى أن تكون الخطوط الرئيسية للحياة العقلية للطفل.

أو هو عملية معقدة تعتمد على كل من النظام الحسي، حيث نجد النظام يكتشف المعلومات وينقلها إلى نبضات عصبية، ويجهز نبضها ويرسل بعضها إلى المخ عن طريق الأنسجة العصبية. ويلعب المخ الدور الرئيسي في تجهيز المعلومات الحسية وعلى ذلك فإن عملية الإدراك تعتمد على أربع عمليات وهى: (الاكتشاف، التحويل، الإرسال، وتجهيز ومعالجة المعلومات). (لندال دافيدوف، ١٩٨٠: ٢٦)

ويوضح طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ١٠٩) معنى الإدراك الحسي على أنه هو العملية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق التنبهات الحسية.

في حين يعرفه أنور الشرقاوى (١٩٨٩: ١٦٨) على أنه هو عملية معرفية تنظيمية نستطيع بها معرفة الأشياء في هويتها الملائمة، وهو ليس

أشبه بالآلة التي تتجمع أجزاؤها، فالانطباعات ليست تراكمية أو تجميعية وإنما يقوم الطفل بتفسير ما يستقبله من مثيرات.

ويرى المؤلف أن مصطلح الإدراك الحسي يطلق على العملية العقلية التي ننمي بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق المنبهات الحسية، والإدراك نوع من الاستجابة للأشكال والأشياء الخارجية، لا من حيث أشياء وأشكال حسية، بل رموز ومعان ترمي الاستجابة إلى القيام بنوع معين من السلوك، ويتوقف ذلك على طبيعة المنبه الخارجي أو على الحالة الشعورية والوجدانية للفرد وعلى اتجاهه الفكري وخبراته السابقة إزاء مثيرات متشابهة، وتتمر عملية الإدراك بثلاث مراحل هي النظرة الكلية، والإجمالية للشيء المدرك، ثم النظرة التخيلية، والكشف عن العلاقات بين الأجزاء، ثم إعادة التألف بين هذه الأجزاء، والعودة إلى النظرة الكلية، وهي المرحلة التوليفية وكل ذلك في ضوء استعداد الفرد وخبراته.

وفي هذا الصدد فإن الإدراك الشخصي person perception لا يتضمن فقط الأحكام judgements التي تتصورها عن الناس كموضوعات object، مثل الطول، الصلع، اللبس لون الأحذية، ولكن مبدئياً تركز على الانطباعات Impressions التي نشكلها عن الناس كأفراد مثل الدين، التعب، السعادة، القلق وغيرها.

وقد قدما جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي (١٩٩٣: ٢٦٩) تعريفاً للإدراك ينص على أنه الوعي بالموضوع والعلاقات، والأصوات عبر الأحاسيس، ويتضمن أنشطة مثل التعرف والملاحظة والتمييز، وهذه الأنشطة تمكنا من تنظيم وتفسير المثيرات التي تنقلها إلى معرفة بالعلم ذات مغزى. وعرف كل من حامد العبد ونبيل حافظ (١٩٩٥: ١٥١) الإدراك على أنه العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء

والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كلمات ذات معنى.

وفى هذا الإطار فإن الإدراك يعد عملية تعطي لأحاساستنا معنى من خلال المثيرات الحسية، وبذلك فإنه يتضمن كل من الوعي Awornes، والتعرف Recognition، أو أنه تلك العملية التي نشعر ونحس من خلالها بكل المعلومات التي نتلقاها من العالم الخارجي من خلال حواسنا وهو ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات الحسية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبيراً عن مفهوم ذي معنى، يسهل عليه عمليات التوافق مع البيئة المحيطة به بعناصرها المادية والاجتماعية.

ويعرف محمد الصبوة (١٩٩٧: ٧٦) صعوبات الإدراك علي أنها العجز عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية وأيضاً العجز عن الوصول إلي مدلولتها والمعاني الملائمة لها، ويرجع ذلك إلي محدودية الخبرة لدى من يعاني من تلك الصعوبات.

كما أن الإدراك الحسي يعنى تفسير التنبهات الحسية التي تستقبلها أعضاء الحواس المختلفة وإضفاء معنى عليها، وذلك وفقاً لخبرة الفرد السابقة بهذه التنبهات، وتبدأ عملية الإدراك الحسي بالأحاسيس بمصدر التنبه من خلال الطاقة التي تؤثر على الخلايا الحسية التي تستقبل ذلك التنبه، والتي تختلف من حاسة لأخرى فنجد حاسة البصر تتأثر بالموجات الضوئية، بينما تتأثر حاسة السمع بالموجات الصوتية، وتتأثر حاسة الشم وحاسة التذوق بالمواد الكيميائية، ثم تقوم الخلايا الحسية بعد ذلك بتحويل هذه التنبهات إلى نبضات عصبية وتم نقلها عن طريق الخلايا الخاصة لكل حاسة إلى المراكز العصبية الخاصة بها في القشرة المخية، حيث تتم فيها معالجتها إدراكياً وإضفاء معنى عليها. (السيد على وفائقة بدر، ٢٠٠١: ٦٨)

وعلاوة علي ما تقدم نجد أحمد راجح (١٩٩٩: ٢٠١) قد أشار إلى أن الإدراك هو القدرة علي فهم ما يراه الإنسان وتحديد حجمه وشكله ولونه وترتيبه، وعلاقته مع غيره، أي تحديد هوية الشيء، ومعرفة أوجه الشبه بينه وبين الأشياء التي لها علاقة به، ورؤية الصورة الكلية لهذا الشيء ومعرفة أجزائه المكونة.

وقدما جابر عبد الحميد علاء الدين كفاقي (١٩٩٣: ٢٦٩٢-٢٦٩٤) بعض المفاهيم والمصطلحات التي ترتبط بالإدراك، ومن خلال توضيحها يبرز لنا معني الإدراك بصورة سليمة ومن هذه المصطلحات والمفاهيم ما يلي:

#### أ- الوعي الإدراكي: Ciousmess Cems Perceptual

فالشخص الواعي إدراكيا هو القادر علي استقبال المثيرات من العالم الخارجي عن النظام الذي يسجل هذه المثيرات في صورة أثار من الذاكرة.

#### ب- الاختلال الإدراكي: disturb Perceptual

وتظهر الاختلالات الإدراكية في الجوانب الآتية:

- ✓ التعرف علي الحروف وليس الكلمات.
- ✓ الخلط بين المقدمة والخلفية.
- ✓ تشوهات صورة الجسم أمام عينة.
- ✓ عدم القدرة أو العجز في الحكم علي الحجم والاتجاه.
- ✓ عدم القدرة أو العجز عن فصل أبعاد الأصوات والمناظر غير المطلوبة.

#### ج- النقص الإدراكي: perceptual defieit

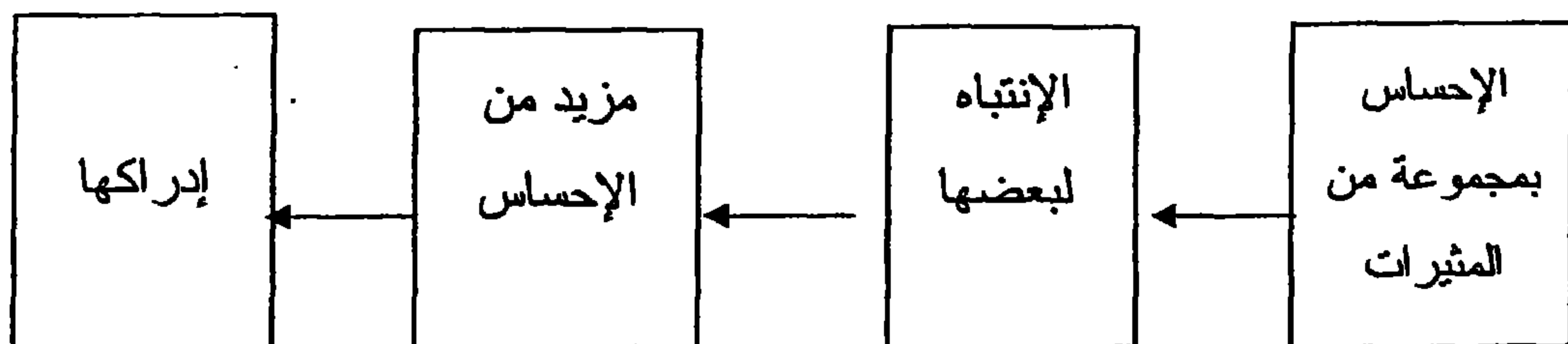
ويعني أن لدي الفرد قدره ضعيفة علي تنظيم وتفسير الخبرة الحسية، والصعوبة في الملاحظة والتعرف وفهم الناس والمواقف والكلمات والأعداد أو المفاهيم والصور.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض المفاهيم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً  
وبعلاقات متلازمة ويصعب التمييز بينها وبين الإدراك ونعرض ببعض هذه  
العلاقات في السطور القادمة.

### العلاقة بين الإدراك والانتباه:

الإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان في العادة فإن كان الانتباه هو  
تركيز الشعور في شيء، فإن الإدراك هو معرفة هذا الشيء، وبذلك فإن  
الانتباه يهيئ الفرد للإدراك، وهناك فرق هام يبين الانتباه والإدراك فإذا ما  
جمع مجموعة من الناس إلى موقف واحد كمشاهدة مباراة أو مسلسل  
أو سماع خطيب، ولكن يختلف إدراك كل واحد منهم عن الآخر اختلافاً  
كبيراً، وذلك يرجع لاختلاف ثقافتهم وخبرتهم السابقة، ووجهات نظرهم  
وذكاءهم ودوافعهم. (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦: ٢٠٥ - ٢٠٧)

ومما سبق يتضح لنا مدي العلاقة بين الانتباه والإدراك بصورة  
واضحة، حيث يتضح أن عملية الانتباه سابقة على عملية الإدراك، حيث إن  
الشخص قد يحس بمجموعة من المثيرات فينتقي بعضها ويركز عليها يكون  
ذلك انتباهاً، ويؤدي ذلك إلى مزيد من الإحساس بتلك المثيرات التي يتم  
التركز عليها، مما ساعد على استيعابها وفهمها بصورة أفضل، فيكون ذلك  
إدراكاً، وبالتالي يعتمد الإدراك اعتماداً كبيراً على الانتباه فهما وجهان لعملة  
واحدة، فعندما تحدث أي اضطرابات أو مقومات لأحدهما يؤثر على الآخر،  
والمخطط التالي يوضح ذلك.



شكل (١٦) العلاقة بين الانتباه والإدراك.

## العلاقة بين الإدراك والإحساس:

يرى المؤلف أن هناك علاقة مباشرة بين الإدراك والإحساس، حيث إن انعدام حاسة من الحواس يؤدي إلى انعدام موضوعاتها فالإدراك يستمد مقوماته من الإحساسات التي ينقلها الجهاز العصبي إلى المخ حيث تتم عملية الإدراك، والإدراك أساس لكثير من العمليات العقلية العليا كال تفكير والتذكر والتخيل، والتعلم، فنجد أن التعلم يقوم على أساس إدراك عناصر الموقف الذي يوجد فيه الكائن الحي، والإنسان يدرك الشيء ثم يؤوله ويضيف عليه معني من خلال العمليات العقلية، وكلما زادت خبرات الإنسان كلما أضيف معني واسع وأشمل على الشيء، وبذلك فالإدراك الحسي أرقى من الإحساس في سلم التنظيم العقلي المعرفي، وهذا المعني هو الذي يعطي معني للمثير من صوت وشكل وحجم وهذا يسمى بالإدراك الحسي.

## طبيعة الوظائف الإدراكية:

الإدراك الحسي نشاط نفسي أساسي يقوم به الفرد وليس ملكة للعقل ولا مجرد مجموعة من الإحساسات، ويوصف الإدراك الحسي أحياناً بأنه العملية التي يحصل بها الفرد على معرفة عن العالم الخارجي، أو الوسيلة التي توافق بها مع البيئة التي يعيش فيها، والمعرفة والتوافق نتيجتان هامتان للإدراك الحسي، فبالإدراك نفهم الأشياء والأحداث، ونترجم الانطباعات التي تحدثها المثيرات البيئية، ونحولها إلى وعي للأشياء والأحداث.

ونجد أن عملية الإحساس تقتصر على مجرد تلقي Receiving عضو الحس للتنبيه مثل العين للمرئيات والأذن للأصوات ، وانقباضات جدران المعدة للإحساس بالجوع ، لكن الإحساس بالصورة الحسية يلزمه بعد ذلك التفسير وإعطاء معني للمحسوسات حتى تصبح مدركات Percepts أي تجاوز الآليات الفسيولوجية إلى عملية الإدراك التفسيرية التي تحول التنبيه إلى

فكرة أو تصور ثم إلى مفهوم Concept يدرك عقلياً ، والمخ الإنساني مهياً بطبيعته للعمل في الحال على تفسير الصورة الحسية وإدراك المعطيات التي ترد إليه من خارج الجسم أو داخله ، ومن خلال الحواس البشرية التي تقوم باستقبال الحوافز والمثيرات الخارجية وتستجيب تجاهها بطريقة إنتقائية بحسب اهتمامات الفرد وخبراته السابقة.

### نمو الإدراك :

يذكر طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤ : ٣٤ - ٣٥) أن تعرض الطفل الرضيع لإدراك نماذج واضحة أو معاني في العالم من حوله، فهو يتعلم التميز بين الأشياء والموضوعات، وذلك نتيجة تكون الخبرة السابقة وأيضاً التعلم حيث يبدأ الطفل في تميز الأشياء المختلفة في العالم الخارجي، وتتمو قدرته على إدراك الأشياء بصورة ثابتة نسبياً، حيث إنه كلما زادت المعلومات والخبرات عن الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث، كلما كان الإدراك لها سليماً، وكان إدراكه لما بينها من أوجه الشبه والاختلافات والفروق واضحة، وأخيراً ينتقل من ذلك المستوى الحسي في الإدراك إلى مستوى عقلي أي لا يصبح الإدراك مسجلاً للواقع فحسب، بل يتضمن علاوة على ذلك إدراك العلاقات المختلفة بين عناصره، وتفسير الموقف على أساس العلة والمعلول.

### المراحل التي تمر بها العملية الإدراكية:

توجد ثلاث مراحل أساسية في العملية الإدراكية وهي:

#### أ - حدوث الاستثارة الحسية:

وهذه المرحلة هي التي تحرك وتستثير الأعضاء الحسية في جسم الإنسان كالإبصار والسمع والشم والتذوق واللمس وتتأثر الاستجابة للمثيرات بشكل واضح نتيجة لخبراتنا السيكلولوجية في الماضي والحاضر، وتتفاوت

مع الاستجابة لهذه المثيرات بشكل واضح فقد يكون اللون الأحمر مثير حسياً بالنسبة لشخص معين وقد يكون مثيراً منفراً لشخص آخر.

### ب - تنظيم المثيرات الحسية:

وهي مرحلة يتم فيها تنظيم وتصنيف المثيرات والحوافز القادمة من العالم الخارجي، حيث يتم تصنيفها كوحدات مستقلة، حيث إن التنظيم للمثيرات يأخذ في الاعتبار الدلالات والمعاني المشتركة بين المثيرات والحوافز البشرية والطبيعية في العالم الخارجي مثال لذلك تقدير المسافات التقريبية بين موضعين.

### ج - تفسير الاستثارة الحسية:

وهي تعني أن خبراتنا السابقة واحتياجاتنا وتوقعاتنا تحكم الطريقة التي تفسر بها ما تستقبله من معلومات فكل فرد منا يضيف على هذه الرسائل جانباً كبيراً من صيغته الذاتية.

### العمليات السيكلوجية في الإدراك:

يتأثر الإدراك كعملية عقلية معرفية بالعمليات السيكلوجية. ومن هذه العمليات ما يلي:

أ- الأولوية والحدثة: وهي تعني أن معظمنا يتأثر حسب درجة وقع المثير كتجربة معاشه، ومثال على ذلك لو أن أحد الأفراد سافر في رحلة ترفيهية إلى جهة ما وصادف أن واجهته متاعب قاسية في بداية الرحلة ذات وقع مؤثر وبالغ على نفسه، فالتصور الغالب هو أن يكون لديه أثر سيئ، أما فيما لو تركت الفترة الأخيرة من الرحلة انطباعاً حسياً لدية وكانت ذات وقع محبب فإن التصور النهائي لدية هو أثر حديث.

ب- التنبؤية الإشباعية للذات: Self- fulfilling prophecy وتعني أنه عندما تنبئ بشيء ما، وتأتي النتائج مصدقة لتنبؤاتنا، حيث تعتقد بعض

الصفات والمعتقدات عن بعض الأشخاص، وعند تعاملنا معهم ونحن محملين بهذه المعتقدات عنهم، فإننا نحاول اختلاط أفعال نجبر بها هؤلاء الأشخاص على التصرف بطريقة تتطابق مع ما تجعله عنهم من أفكار، وبالتالي يحققون تنبؤاتنا المشبعة لذواتنا.

ج- التوكيدية الإدراكية: وهذه العملية تعني أننا غالباً نسعى إلى رؤية ما نود رؤيته وأيضاً رؤية ما نتوقع رؤيته، فنحن ننظر إيجابياً إلى من نحب، وبشكل مبالغ فيه أكثر من أولئك الذين لا نحمل تجاههم نفس الدرجة من الإيجابية.

د- الانطباعية: وهذه العملية تعني وجود انطباع محدد لدينا عن أشخاص، أو فئة معينة من الناس، فمثلاً ما تحمله عن فئة الأطباء وفئة الحرفيين يؤثر كثير في اتصالاتنا الشخصية مع أي فرد ينتسب لهذه الفئات حيث عند تعاملنا معهم تدلف إلى أذهاننا جميع السمات التي تميز هذه الفئة مباشرة، الأمر الذي يدفعنا إلى معاملة هذا الشخص باعتباره أحد أفرادها، ونجد أن هذه الانطباعية stereo typy تؤثر بشكل سلبي على مداركنا وتفاعلاتنا مع الآخرين. (أحمد راجح، ١٩٩٩: ٤٣٥)

وبناء على ما سبق من تعريفات وتوضيحات بمعنى الإدراك الحسي وما يرتبط به من مفاهيم وعلاقات وطبيعة الوظائف الإدراكية، وتطور مراحل العملية الإدراكية لدى الطفل وما يؤثر فيها من تغيرات مختلفة يمكن لنا بعد ذلك أن نقسم الإدراك الحسي إلى نوعين من الإدراك وهما:

#### • الإدراك السمعي: Perception Auditory

تتعدد تعريفات الإدراك السمعي ومن بين هذه التعريفات وما أورده فتحي يونس (١٩٨٤: ١٠٣) حيث أوضح أن الإدراك السمعي يعني الجانب الاستقبالي من عملية الإتصال الشفوي في اللغة، والتي تتضمن الاهتمام والإنصات والانتباه لما يستقبل الإنسان من مثيرات صوتية مختلفة.

أما عبد الحليم محمود وآخرين (١٩٩٠: ١٩٩) فيبرز أهمية الإدراك السمعي علي أن حاسة السمع هي أهم الحواس التي تساعد الإنسان علي التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة به، ومن خلال حاسة السمع يستطيع الفرد أن يفهم حديث الآخرين، ويتفاعل معهم، وأن يتعلم وبتتقف وينقل أنواع المعرفة المختلفة، ومن خلال حاسة السمع كذلك يستطيع الفرد أن يحدد أماكن الأشياء وموضعها منه سواء من حيث قربها أو بعدها عنه، أو من حيث وجهتها منه سواء كانت جهة اليمين أو اليسار أو للأمام أو الخلف، وكما يستطيع الإنسان من خلال حاسة السمع أن يميز بين الأصوات المختلفة، ويحمي نفسه من مصادرها الضارة مثل الحيوانات المفترسة والزواحف.

أما فؤاد أبو حطب (١٩٩٦: ٢٠٣) فيقدم تعريف الإدراك السمعي علي انه تلك القدرة التي تعتمد في جوهرها علي خصائص المثير السمعي "مستوي الإحساس"، أو المنبة السمعي "في مستوي الانتباه" مستقلة عن معرفة الفرد للبنية اللغوية أو الموسيقية، وعلي ذلك فالقدرة علي فهم الكلام المنطوق مثلاً يمكن اعتبارها نوع من قدرات الإدراك السمعي إذا تضمنت المهام تحريفاً أو تشويهاً بحيث تتداخل مع الفهم المعتاد بالكلام. والذي يعتمد علي المعرفة باللغة بصفة أساسية، وعلي القدرة السمعية بصفة سنوية.

في حين يؤكد السيد علي وفائقة بدر (٢٠٠١: ١٠٣) علي أن حاسة السمع أهم للإنسان من حاسة البصر، لأن الفرد الأعمى يعتبر معزولاً عن عالم الأشياء، أما الفرد الأصم فإنه يعتبر معزولاً عن عالم البشر ومن الخصائص العامة التي جعلت السمع أهم للإنسان من البصر من حيث التكيف مع البيئة المحيطة، هي أن الفرد يستطيع أن يري الأشياء التي توجد في مجاله البصري فقط، ولكن يستطيع سماع الأصوات التي تقع خارج مجاله البصري أي أبعد من نطاق رؤيته، ومثال لذلك أن الفرد إذا كان يجلس في غرفة، فإن مجاله البصري ونطاق رؤيته سوف يتمدد بحدود جدران الغرفة،

ومع ذلك يستطيع سماع أصوات السيارات والضوضاء المنبعثة من الشارع القريب من الغرفة التي يجلس فيها، وبالرغم من عدم رؤية مصادر هذه الأصوات.

### عناصر الإدراك السمعي :

حتى تتم عملية الإدراك السمعي لابد من توافر ثلاثة عناصر رئيسية أساسية، وهي المنبه السمعي "الصوت" ، أو الجهاز السمعي الذي يستقبل التنبهات السمعية من البيئة المحيطة وينقلها عبر العصب السمعي ، والمراكز السمعية بالمخ التي تتم فيها معالجة المعلومات السمعية وإدراكها.

ويذكر فؤاد أبو حطب (١٩٩٦: ٢٠٣) العوامل التي تؤثر في

الإدراك السمعي وهي:

- ١- معرفة وحدات الأشكال السمعية أو سرعة الإغلاق السمعي.
- ٢- معرفة منظومات الأشكال السمعية أو التكامل السمعي.
- ٣- مقاومة التشوية في المثير السمعي، وخاصة في أصوات الكلام، وخاصة في حالة الحجب السمعي للمثيرات المقحمة.
- ٤- عوامل التميز السمعي للدرجة الصوتية.
- ٥- ذاكرة منظومات الأشكال السمعية، وهو العامل الذي يسمى بالذاكرة الموسيقية.

### • الإدراك البصري: perception visual

تعدد التعريفات للإدراك البصري، فنجد عادل الأشول (١٩٨٧: ١٠٠٣ - ١٠٠٤) يقدم تعريفاً للإدراك البصري ينص على أنه قدرة الفرد على تفسير ما يراه، ويميز بينه وبين الاستقبال البصري حيث حدد الاستقبال البصري بأنه القدرة على استقبال ما يراه الفرد من خلال القنوات البصرية،

ويميز بينه وبين بعض المصطلحات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدراك البصري ومن ذلك:

أ ( التذكر البصري: Monoig visual وهو يعني القدرة على الاستدعاء بالصور البصرية بعد فترة من الوقت والتذكر البصري ذو الأهمية للإنجاز الأكاديمي حيث إن الخل في التذكر البصري عاد ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

ب ( التمييز البصري: Disorientation وهو يعني قدرة الفرد على استخدام الحاسة البصرية لتحديد ما إذا كانت الأشياء التي يراها هي نفسها أو مختلفة ، ومدي هذا الاختلاف بين تلك الأشياء.

وعلى ذلك يرى المؤلف أن الإدراك البصري هو عملية أساسية في ربط المعنى في المتغيرات البصرية الآتية للعين من الخارج، ويتفق كثيراً من العلماء، والباحثين على وجود أربعة عوامل إدراكية حسية بصرية تساعد على إتمام عملية الإدراك البصري وهي:

١- الانتقاء الإدراكي البصري، ويعني التمييز بين المتغيرات التي تظهر أولاً والتي تظهر أخيراً عند النظر للأشكال.

٢- المرونة الإدراكية البصرية، ويعني التمييز بين الأحجام المتشابهة والأحجام المختلفة ولهذه المرونة مظهر آخر وهو القدرة على إدراك التشابه بين الاتجاهات والأوضاع التي تحتلها الأشكال والأجسام.

٣- الدقة والسرعة الإدراكية البصرية، وتعني القدرة والسرعة في تمييز الأحجام والأشكال والألوان والاتجاهات المختلفة

٤- التركيب الإدراكي البصري، ويتصف بالقدرة الإدراكية المعروفة باسم الإغلاق البصري وتتعلق هذه القدرة بالوصول إلى استنتاجات من معلومات بصرية جزئية، ولتقوية هذا الجانب يعرض على الطفل أشياء أو موضوعات أو حيوانات أو أفراد تكون صورها كاملة.

ويعر الإدراك البصري من خلال عمليتين وهما:

#### أ- عملية البحث البصري:

وتعنى محاولة التحديد الدقيق للمنبه الهدف بين المنبهات الأخرى والتي توجد في المجال البصري فمثلاً إذا كنا ننظر إلى مشهد بصري يحتوى على عدة أشكال هندسية وطلب منا تركيز بصرنا على الشكل المثلث نركز عليه، وتلك المحاولات التي قامت بها العينان للبحث عن الشكل من بين الأشكال الهندسية والتي توجد معه في المشهد البصري تسمى عملية البحث البصري.

ويذكر السيد على وفائقة بدر (٢٠٠١: ٢٩ - ٣٠) بأن العلماء

والباحثين اتفقوا على أن عملية البحث البصري تأخذ أربعة أشكال وهي:

✓ الأول: وهو البحث الخارجي المنشأ وهو يحدث لا إرادياً للشيء المفاجئ الذي يظهر في مجالنا البصري مثل ظهور ضوء خاطف كضوء البرق مثلاً.

✓ الثاني: فهو داخلي المنشأ ويرجع إلى عملية البحث الاختياري المختصة لمثير معين ذات صفات محددة.

✓ الثالث: فهو البحث المتوازي ويحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير واحد أو أكثر من عدة مثيرات تشترك معه أو تختلف في صفة واحدة أو أكثر من صفات اللون والطول والشكل والحجم.

✓ الرابع: فهو البحث المتسلسل فيحدث هذا النوع من البحث عندما يريد الفرد متابعة منبه معين في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة.

## ب- عملية التعرف البصري:

ويقصد بها التحديد الدقيق لمنبه معين من خلال وجود ملامح معينة في هذه المنبه، أو صفات محددة تميزه عن المنبهات الأخرى التي توجد معه في المشهد اليومي مثل الحواف الخارجية حيث إن حواف المثلث تختلف عن حواف المربع، وكلاهما يختلفان عن حواف الدائرة وهناك عملية هامة جداً، وهي أننا نتعرف على الشكل من خلال السياق الذي يوجد فيه، ويعنى السياق النمط العام لمثيرات المشهد التي يحتوى عليها الحروف، الأرقام، الحيوانات، الطيور.

ويشير أحمد فائق (٢٠٠٣: ١٦٣) إلى أن الباحثين تقسم السياق إلى

نوعين:

النوع الأول : ويمثل مجموعة المثيرات التي تحيط بالمنبه الهدف والتي تؤثر على إدراك الفرد لهذا المنبه حيث إن إدراكنا للأشياء يتأثر بالسياق.

النوع الثاني : يتمثل في الخبرة السابقة للفرد عن السياق حيث يسهم في أن يجعل الفرد يفسر الإشكال التي يحتويها هذا الشكل بناء على خبراته السابقة بحيث تكون هذه الإشكال مرتبطة بذلك السياق.

### العوامل التي تؤثر على الإدراك الحسي "السمعي والبصري":

تتقسم العوامل المؤثرة على الإدراك الحسى سواء كان السمعى أو البصرى إلى قسمين هما: الأول يتعلق بخصائص الشئ المدرك والظروف التي يظهر أو يوجد فيها، والثاني يختص بالعوامل الداخلية "الذاتية" وترتبط بشخصية الفرد وميوله واتجاهاته ودوافعه واهتماماته وحالته الجسمية والنفسية ونوضحها كما يلي:

## أولاً : العوامل الموضوعية :

وهي العوامل التي تتصل بالموضوع الخارجي عن الذات مثل الشكل أو اللون أو الشدة والذي يتخذ هذا الموضوع، ومعني هذا أنها عوامل مستقلة عن تفكير الإنسان المدرك وعن اتجاهاته وميوله، ولقد أطلقت مدرسة الجشطالت "مدرسة الصيغ" على هذه العوامل اسم عوامل تنظيم المجال الإدراكي، لأنها تتصل بعناصر الموقف الإدراكي، ومن بين هذه العوامل:

### ١- التشابه: Similarity

حيث إن التشابه بين المثيرات في الشكل واللون والحجم والصوت والنغمة والخصائص الأساسية مما يجعل الفرد يدركها على أساس مجموعات ذات خصائص وسمات معينة.

### ٢- التقارب: Proximity

فكلما كان التقارب بين المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية مما يجعل الفرد يدركها كمجموعات متقاربة في حدود مداركه، ولا تظهر بينها الفروق واضحة بل تدرك كوحدة متكاملة مثل الأشكال المستديرة أو المستطيلة أو التقارب في اللون والشكل والحجم والصيغة وخاصة لدى المعاقين عقلياً، وكذلك الأصوات المتقاربة في الشدة والنبرة والمصدر فإن الطفل يميل إلى أن يدركها ذات صلة ودلاله واحدة.

### ٣- الإنغلاق: Clouse

حيث نجد الفرد يدرك الأشياء والأشكال على أساس أنها ليس فيها فراغات بل متكاملة مع بعضها شديدة الارتباط كوحدة سمعية أو بصرية متكاملة، وليس فيها فواصل سواء بين الأشكال أو الأصوات.

#### ٤- التناسق: Symmetry

كلما كانت الأشياء والأشكال والألوان والإحجام والأصوات متناسقة وليس فيها فوارق أو فواصل في المحتوي والشكل، كلما تدرك هذه الأشياء علي أنها وحدة كلية واحدة متناسقة في منظومة واحدة كمقطوعة موسيقية.

#### ٥- الإستمرارية: Contention Good

وتعني تتابع المثيرات وترابطها بعضها مع بعض في سلسلة واحدة، وتناسقها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد بحيث تعطى إحساساً للفرد بإدراك المثير كوحدة ليس فيها اختلاف أو تشتيت فنجد المثيرات المتتابعة سواء في الأشكال أو اللون أو الحجم أو الخصائص فتعطى إدراكاً لما يراه الفرد بصورة جيدة وبالنسبة لذوى صعوبات التعليم نجد إدراكهم للمثيرات المترابطة والمستمرة ذات الجاذبية تستحوذ على اهتماماتهم وانتباههم.

#### ٦- تكرار المثير:

يؤدي تكرار المثيرات إلى جذب انتباه الفرد فمثلاً عندما يجد الفرد المثيرات في أكثر من مكان متكررة أمامه كثيراً يدركها بصورة إيجابية، مثال الإعلانات والأشكال على مساحة كبيرة، وفي أكثر من مكان وبصورة بارزة تدخل في حيزه الإدراك لدى الفرد، ونجد ذلك واضحاً لدى ذوى صعوبات التعليم حيث إن تكرار المثير وبأحجام وصور كبيرة ومختلفة يثبت في أذهانهم ويصيح ذات دلالة ومعنى ذوى صعوبات التعليم، وهذا يجب أن يراعى عند تعليمهم الحروف والكلمات والجمل وغيرها من الخبرات.

#### ٧- حجم المنبه "المثير":

كلما كان حجم المثير كبيراً وبارزاً وفي صورة مجسمة وحسية كبيرة وواضحة الملامح والخصائص، كلما كان إدراكه بصورة سهلة، وبطريقة

إيجابية، ويحتاج نوى صعوبات التعليم في تعاملهم وتدريبهم إلى أن يكون المثير في صورة كبيرة ومجسمة وبارزة أمامهم سواء نماذج قريبة ومحيطه بهم في البيئة.

#### ٨- شدة المثير:

حيث نجد أن المثيرات والمنبهات الجديدة تدخل خبرة الفرد لأول مرة وخاصة عندما تكون جذابة وقوية وغير مألوفة وتثير رغبة واهتمام من جانب الفرد، فإذا كانت المثيرات قوية وجذابة فهي تدرك من جانب نوى صعوبات التعليم بصورة جيدة.

#### ٩- موضوع المثير:

كلما كان المثير موضوعه يثير انتباه واهتمام الفرد كان أسرع للإدراك، فنجد أن إدراك الفرد للنصف الأعلى من الجرائد أكثر من نصفها الأسفل، والقراءة عندما تكون من اليمين إلى الشمال إدراكها أسهل باللغة العربية، وإدراك المثير الحسي أكثر من المجرد أو المعنوي، وإدراك الألوان الأساسية أكثر من الألوان الفرعية.

#### ثانياً : العوامل الداخلية الذاتية التي تؤثر في عملية الإدراك :

وهي العوامل التي ترجع إلى الشخص المدرك نفسه، ميوله، دوافعه، اهتماماته، حالته الجسمية والنفسية وتنقسم إلى:

#### ١- العوامل المؤقتة ومنها:

##### أ- الدوافع:

وهي التي تحرك الفرد لإدراك المثير فمثلاً نجد الجائع الذي يسير في الشارع يهتم بقراءة إعلانات ولافتات المطاعم ولافتات الطعام والأكل، وهذا التوافق أو الاستعداد أو التهيؤ لعمل معين يعرف بالحالة Set التي توجه انتباهنا وإدراكنا، فالشخص الذي ينتظر خطاب التعيين بقلق يفسر أي صوت يطرق على الباب بأنه ساعي البريد، وحينما يسيطر على سلوك الفرد حالة

أو توقع فإن المثير الحقيقي لا يتعدى أن يكون إشارة لعمل قد تحدث من قبل بالفعل.

#### ب- النشاط العضوي أو الحالة الجسمية للشخص المدرك:

حيث نجد من يصاب بألم شديد يصعب إيعادة من منطقة الشعور والعواطف والانفعالات يصعب تجاهلها فهي تؤثر في إدراك الفرد للمثيرات حوله.

#### ج- الحالة الذهنية: Menta

ومن ذلك انشغال الذهن أو تعرضه لأكثر من مثير في وقت واحد مما يجعله صعباً على الذهن، ويجعله يستقبل مثيرات دون غيرها.

#### د- الحالة المزاجية: Mppd

تؤثر الحالة المزاجية في إدراك الفرد للمثيرات، ويختلف إدراك الفرد للمثيرات حسب أوقات مختلفة في أوقات اللعب، التعب، السعادة، الحزن، ويرتبط بها إدراك المثير، فمثلاً إذا كان الفرد في حديقة عامة وكان في حالة نفسية طيبة، وزأي لفيفا من الأطفال يلعبون، رأي لعبهم هنا مرحاً وترويحياً، وأما إذا كان في حالة نفسية سيئة فسر نشاطهم هذا بأنه عبث واستهتار، وإزعاج للغير.

#### ٢- العوامل المستديمة وتشمل ما يلي:

##### أ- عامل الذاكرة أو الألفة:

تعني أن الفرد يدرك الأشياء التي سبق أن خبرها أسهل من الأشياء التي لم يسبق أن مرت بخبرته مثل قراءة الكلمات الإنجليزية التي سبق حفظها بطريقة أسهل من الكلمات الجديدة.

## ب- مستوى الاستثارة الداخلية:

فنجد أن هذا الارتباط سواء كان موجباً أو سالباً يؤثر على مستوى إدراك الفرد للمثيرات حسب حالته الداخلية وتقلبها.

## ج- الميول والاتجاهات:

تؤثر ميول الفرد واتجاهاته في توجيه إدراكه لمثيرات معينة، فعلى سبيل المثال في معرض للكتب قد يدرك الفرد عناوين بعض الكتب بطريقة تتعلق بميوله نحو ميادين معينة، أو تجد الفرد أمام شاشة التليفزيون يدرك إعلانات معينة تلبي ميوله واتجاهاته بصورة جيدة.

## د- الشخصية:

تؤثر خصائص الشخصية في تشويه الإدراك، حيث نجد أن عند بعض الناس حاجة مبالغاً فيها للوضوح والتحديد فهم لا يستطيعون أن يحتملوا الغموض، وجميع الأشياء بالنسبة لهم إما بيضاء أو سوداء، وذلك ليس في الاتجاهات الاجتماعية وحدها بل أيضاً في استجاباتهم الإدراكية في العمل فمثلاً إذا عرضت على مجموعة من هؤلاء صورة كلب على شاشة ثم أخذت هذه الصورة تتغير بالتدرج حتى تحولت إلى قط احتاجت هذه المجموعة وقتاً أطول في تغير رأيها وإدراك الصورة على أنها لقط، وذلك عندما قورنت بمجموعة غير متميزة.

## النظريات المفسرة لإدراك الأشكال والأشياء والأصوات:

### ١- نظرية المدرسة الترابطية: Associationism

قدم جيتستون وآخرين (Getsten et al, 2000: 9-12) عرضاً لوجهة نظر مدرسة الترابط في نظرتها للإدراك، فيري أنصار هذه المدرسة أن الإنسان يتعرض لعدد غير محدود من المثيرات التي تتراكم على أعضاء الحس فتربط في ذهنه بعضها ببعض لتكون القدرة على الربط بين

الإحساسات المختلفة فيدركها الشخص، وهذه الأسس العقلية للترابط تكتسب بواسطة الخبرة، فإدراك سيارة متحركة يتم وفقاً لهذا الرأي عن طريق انتقال السيارة في مجال الإبصار من لحظة إلى لحظة فيرتبط مدرك السيارة مع إحساس الانتقال، وبهذا يحدث إدراك الحركة، وبعبارة ثانية فإن حركة السيارة هي ترابط عدد من صور السيارة يتتابع أمام البصر، بل أن مدرك السيارة نفسة ليس أكثر من أطوال معينة ودرجات ضوء مختلفة، وإحساسات لمسية معينة تترابط لتدرك السيارة.

وأشار أحمد راجح (١٩٩٩: ٢١٠) إلى أن هذه النظرية ظلت قائمة حتي أواخر القرن الماضي حيث إنها كانت تعبر عن الفكر الفلسفي العملي البريطاني ولكن أوائل هذا القرن كان هناك نقضا موجهاً إليها، وقدم العلماء نظرية مختلفة تقوم علي أسس الظواهرية، ومن هؤلاء الباحثين كوهلر Kohler وفرتايمر Wertheimer وكوفكا Koffka، وذهب هؤلاء العلماء الطليعيين أن الإدراك الحسي يكون إدراكاً لكليات Wholes وليس مجموع جزيئات Details مترابطة، فعندما يدرك سيارة متحركة، إنما يدرك ذلك ككل مندمج كسيارة ثم حركة.

## ٢- النظرية البنائية (المدرسة الجشتالطية):

قدم شبور (Shepard, 1995: 264-269) عرضاً لوجهة نظر أصحاب هذه النظرية، والتي تقوم علي أن الإدراك الحسي يكون إدراكاً لصيغ كاملة، بل أن العقل لا يدرك الجزيئات إلا بعد تحليل الكليات، ولذلك سميت هذه المدرسة بالجشتالطية، والجشتالط Gestalt كلمة ألمانية معناها الصيغة.

ويري أنصار هذه المدرسة أن الإدراك الحسي ينمو ويتجدة إلي الإكتمال ليصبح صيغة غير ناقصة، لأن العقل الإنساني لا يميل إلي العناصر المتناثرة ولا يستقر حتي يكتشف في هذه العناصر نوعاً من التنظيم

Organization الذي يصوغه في صيغة، فالسيارة المتحركة صيغة تختلف عن صيغة السيارة الثابتة، وكذلك السيارة كمحرك مستقلة عن لونها وطولها، وقد أصبحت نظرية الجشتالت في الإدراك الحسي نموذجاً لنظريات جشتالطية في التفكير والتعليم والذكاء والذاكرة مما جعل علم النفس الحديث علماً يأخذ في دراسة الإنسان ذاتة أصبح موضوعاً جشتالطياً. بينما يذكر أن أنصار هذه النظرية حيث يرون أن العقل هو منظمة تحول ما يكون إلى نظام وذلك وفقاً لقوانين خاصة، وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكي الحسي، وهي موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية وهي قوانين تجميع الأشكال، وقانون قياس الجودة للأشكال، وقانون الشكل والارضية.

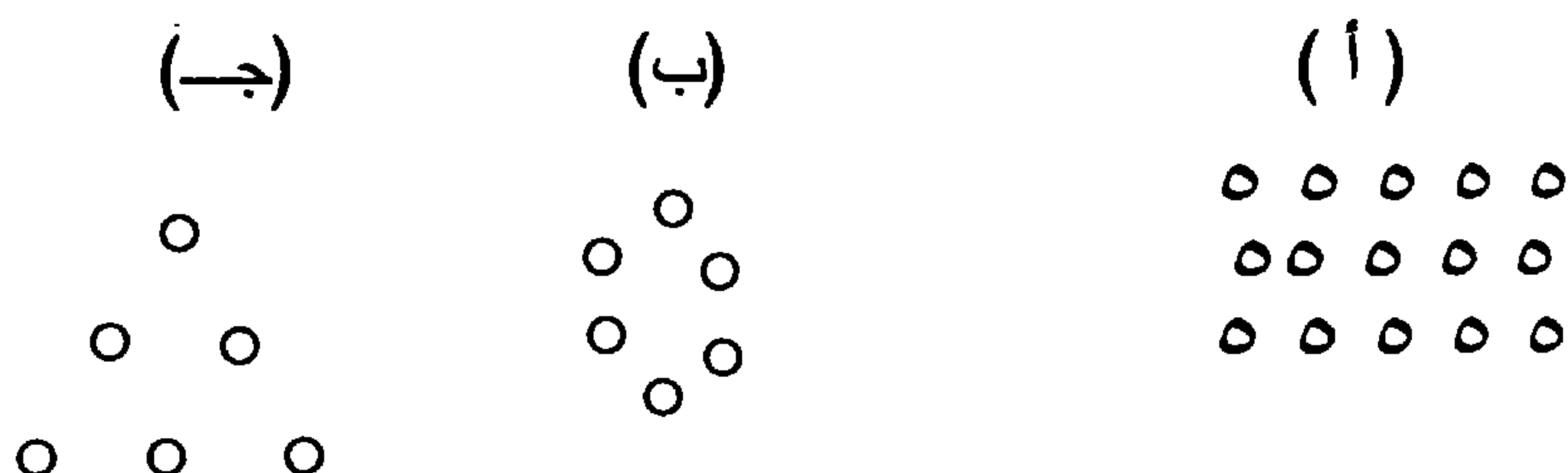
وفيما يلي يعرض المؤلف تفسيراً لقوانين تجميع الأشكال:

#### ○ قوانين تجميع الأشكال:

وتعني أن معظم الأشكال التي نراها مكونة من عدة عناصر، وإدراكها يحتاج إلى تجميع وتنظيم تلك العناصر وهناك خمسة قوانين أساسية اتفق عليها علماء الجشطالت تظهر كيفية تجميع عناصر الأشكال لكي تبدو مترابطة حتى تمكن الجهاز البصري من إدراك الشكل الذي يتكون منه تلك العناصر وهذه القوانين هي:

#### أ- قانون التقارب:

وينص هذا القانون على أن العناصر القريبة من بعضها تدرك على أنها شكل واحد كما في الشكل التالي:

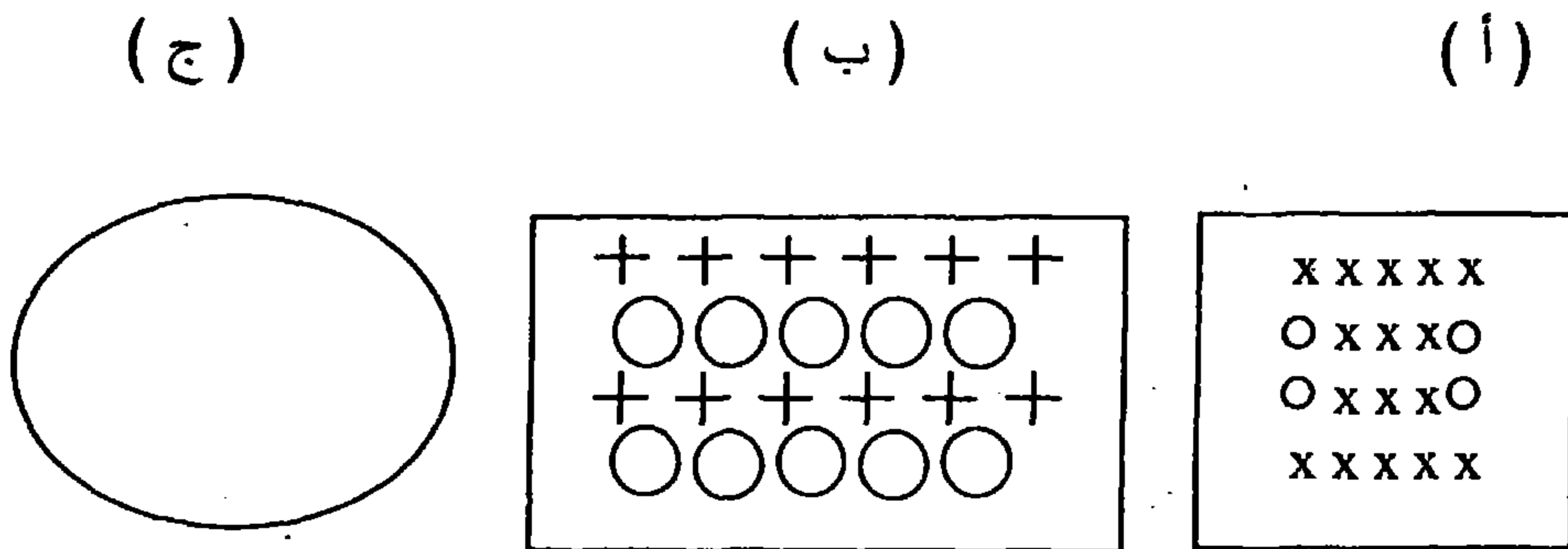


شكل (١٧) نماذج لقانون التقارب.

ونجد في الشكل السابق أن الدوائر تقترب المسافة بينها في الاتجاه الرأسي لذلك تدرك تنظمها على أنه شكل لأعمدة.

#### ب- قانون التشابه:

ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معاً حيث ينتج عن تجمعها شكل منتظم كما في الشكل التالي:



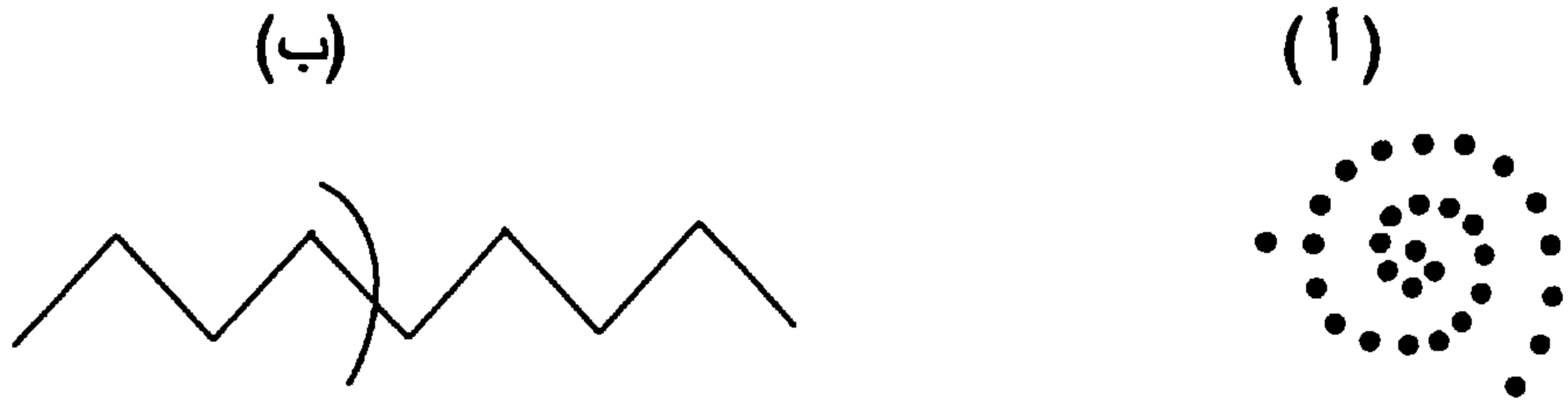
شكل (١٨) نماذج لقانون التشابه

#### ج- قانون الشكل والأرضية:

ينص هذا القانون على أننا ندرك الأشياء وفقاً لتنظيم الشكل والأرضية بمعنى أن الإنسان ينظم الأشياء التي يراها إلى شكل وأرضية، حيث يتحدد الشكل بالحواف المحيطة به التي تميزه، بينما تكون الأرضية هي الخلفية التي تقع خلف الشكل، وهي بدون حواف.

#### د- قانون الاتصال أو الاستمرار:

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط منحنى ومستقيم تدرك على أنها تنظم لشكل واحد كما يلي:



شكل (١٩) نماذج لقانون الاتصال أو الاستمرار

ف نجد الشكل "أ" تدرك على أنها شكل واحد تصل، أما الشكل "ب" تدرك على أنهما منفصلتان لأن الخط يستمر بعد تقاطع مع الخط.  
هـ- قانون الإغلاق:

وينص هذا القانون على الأشكال التي تحتوى على فجوات في محيطها تدركها على إنها أشكال كاملة حوافها مغلقة، كما في الشكل التالي:



شكل (٢٠) نماذج لقانون الإغلاق

ففي الشكل (أ) ندرك على أنه مثلث له ثلاث أضلاع وثلاثة زوايا مختلفة الاتجاه بالرغم من أن أضلاعه الثلاثة تحتوى على فجوات، ونجد أيضاً في الشكل (ب)، يتكون من دائرة محيطها غير كامل، ورغم ذلك تدركها على أنها دائرة، حيث نجد أن الجهاز البصري يقوم بملء فراغات الأشكال التي تحتوى على فجوات من خلال عملية الإغلاق لكي يكون الشكل له معنى إدراكي.

## و- قانون الاتجاه:

ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد تتركها على أنها شكل واحد، وقد حدد العلماء والباحثين العلاقة بين الشكل والأرضية في أربعة عوامل رئيسية وهي كما يلي:

✓ أن الشكل له حواف تحيط به وتميزه منها تكون الأرضية بلا حواف وليس لأشكال محددة.

- ✓ أن الأرضية تقع دائماً خلف الشكل.
- ✓ أن الشكل أسهل وأبسط في إدراكه في الأرضية، لأن حوافه تجعل له معني إدراكياً سهل تذكره.
- ✓ يتباين الشكل عن الأرضية في درجة النصوص حيث يكون إما أكثر أو أقل نصوعاً من الأرضية.

## ٣- نظرية التعرف على الشكل بناء على النموذج:

يلخص مؤلف الكتاب هذه النظرية في أن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته تتكون له نموذج خزن في ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنة بمعلومات النموذج المخزن عنه، وحيث في الخبرة السابقة للفرد عن هذا السياق تجعل الفرد يدرك الأشكال مرتبطة بذلك السياق، فمثلاً إذا نظر الفرد من الخارج إلى مبني مدرجات الكلية فإن خبرة الفرد السابقة به سوف توصله إلى مجموعة من التوقعات الذهنية عما يحتويه هذا المدرج مثل الأستاذ الذي يلقي المحاضرة والمتعلمين الذين يستمعون إلى هذه المحاضرة، ولكن لن يتوقع الفرد أبداً أن يكون هناك مباراة كرة قدم داخل هذا المدرج وبذلك فإن للخبرة السابقة تلعب دوراً هاماً ومؤثراً في إستعادة الصورة الذهنية والمعلومات السابقة المرتبطة بهذا السياق، ويمكن تطبيق ذلك أيضاً مع المثير السمعي أو الصوت السابق ووجود خبرة في ذهن

الفرد عن هذا الصوت فيتعرف عليه بناء على النموذج السابق في ذهنه للصوت.

#### ٤- نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

حيث أكدت هذه النظرية على أن الشكل الذي سبق للفرد رؤيته سيكون له نموذج يخزن في ذاكرة الفرد البصرية، حيث يتم إدراك الشكل الجديد بمقارنته بمعلومات النموذج المخزن عنه، ولكن يؤخذ على هذه النظرية أن الأشياء التي يراها الفرد لأول مرة ليس لها نموذج مخزن عنها في ذاكراته البصرية.

#### ٥- النظرية الحسابية:

وفقاً للنظرية الحسابية يتم الإدراك من خلال ثلاثة مستويات، فالمستوى الأول يتم فيه تحديد طبيعة المشكلة البصرية التي يعمل الجهاز البصري على حلها من خلال المعلومات البصرية إلى المستقبلات الضوئية في شبكية العين، وكذلك تحديد المعلومات التي ينجم عنها الإدراك الجيد للشكل، أما المستوى الثاني فإنه يتعلق بالطرق المختلفة التي يمكن تمثيل ومعالجة معلومات الشكل والتي تتم من خلال عدة خطوات حسابية، وأما المستوى الثالث والآخر فإنه يتعلق بكيفية تنفيذ معالجة هذه المعلومات البصرية بطريقة حسابية.

#### ٦- نظرية تكامل الملامح:

وتفترض هذه النظرية أن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين وفقاً لدور الإنتباه في معالجة معلومات الشكل، فالمرحلة الأولى تسمى مرحلة المعالجة قبل المرئية، وهي تعني أن عملية معالجة معلومات الشكل في هذه المرحلة دون أن يكون للإنتباه دور مؤثر فيها، حيث تقوم العينان بتجميع المعلومات المختلفة مرة وأحد من البصر من خلال مركبات

العين الفكرية مثل معلومات اللون والاتجاه والحركة ثم يقوم الجهاز البصري بعد ذلك بتكوين صورة البصر، أما المرحلة الثانية فإنها تركز على دور الانتباه في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحتويها المشهد البصري، حيث تتم بطريقة متتالية لأشكال المشهد البصري كل على شكل حدة، ودور الانتباه في هذه المرحلة هو أن ينتقي شكلاً ذا ملامح خاصة في موقع معين، ويركز عليه ثم يحول ملامحه إلى خصائص إدراكية، ويقوم بتسجيلها في ملف خاص عن هذا الشكل، بعد ذلك يقوم الجهاز البصري بمقارنة المعلومات التي تم جمعها في هذا الملف الخاص عن هذا الشكل بالمعلومات المخزونة عنه في الذاكرة البصرية.

وعندما يتحول الانتباه البصري لشكل آخر فإن الشكل السابق يختفي من الرؤية لأن الجهاز البصري في هذه الحالة يقوم بعملية حذف بصري لملف الشكل السابق، لذلك يحجب عن الرؤية ويحل محله ملف الشكل الجديد الذي يتركز انتباه الفرد عليه، أو يري بعض العلماء أن دور الانتباه في هذه المرحلة يكون بمثابة الفتيل الذي يربط بين الملامح المنفصلة للشكل ويجعلها معاً في مكون واحد لشكل يمكن إدراكه.

### مقومات الإدراك:

وهي تعني العوامل أو المقومات التي تؤدي إلى إدراك الفرد للمثيرات والتفاعل معها، أو الصعوبات التي تؤدي سوء الإدراك.

ونجد أن حامد العبد ونبيل حافظ (١٩٩٥: ١٥٢) يلخصان مظاهر

صعوبات الإدراك في النواحي التالية:

- ١- صعوبة التمييز البصري.
- ٢- صعوبة التمييز السمعي.
- ٣- صعوبة التمييز اللمسي.
- ٤- صعوبة التمييز الحسي حركي.

- ٥- صعوبة التمييز الحركي للمسّي.
- ٦- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية.
- ٧- الصعوبة البصرية الحركية.
- ٨- صعوبة التسلسل.
- ٩- صعوبة الخلق.
- ١٠- الصعوبة المتعلقة بالإدراك.
- ١١- صعوبة النمذجة.
- ١٢- صعوبات التفكير.

ويرى مؤلف الكتاب أن هناك بعض المظاهر الإدراكية المؤثرة على قدرة الفرد الكلامية، وهذه الصعوبات تؤثر على إدراك الفرد للمثيرات اللفظية السمعية والبصرية والحركية ويظهر ذلك لدى الأفراد ذوي صعوبات التعليم والذين يعانون من القصور في العمليات النفسية الأساسية كالتذكر والإدراك وبالتالي فإنه يحتاج إلى تدريب وارتقاء بقدراته الإدراكية عن طريق الملموس والمحسوس والخبرات القريبة منه والسهولة التعامل معها.

ويضيف المؤلف بعض المظاهر التي تتطلب تأهب وتحفز عقلي وهي:

- ١- القدرة على التمييز بين المدركات، بناء على سلامة عمليتي التجريد، واستخلاص الصفات الأساسية وهذا يتطلب سلامة عمليتي الإحساس والانتباه.

- ٢- القدرة على غلق المدرك لتكوين مدرك له معنى مثل الدائرة الناقصة أو الجزء الناقص في الأشكال.

- ٣- القدرة على تمييز الشكل المدرك والخلفية الكامنة وراءه.

### التصور العقلي والإدراك:

إن الإدراك الحسي هو "تفطن الفرد لأشياء حاضرة بالفعل تؤثر في حواسه". أما التصور فهو استحضار هذه الأشياء في الذهن على هيئة صور

فى غيبة مصادرها الحسية، فالصورة العقلية ليست صورة فوتوغرافية للمدرك الحسى.

ويعرف شاكى عبد الحميد (٢٠٠٥ : ٦٠) الإدراك بأنه "مجموعة العمليات التى يتم من خلالها تنظيم المعنى وتجميعه وإعطائه للمثيرات الحسية".

وحاول بعض العلماء التمييز أو إظهار الفروق الجوهرية بين الإدراك والتصور، حيث أشاروا إلى أن الإدراك يتميز بما يلى:

١- الإدراك عبارة عن انعكاس الأشياء الخارجية التى تؤثر فى لحظة تواجدها بصورة مباشرة على الفرد والتى تحدث نتيجة لاستثارة عصبية مطابقة فى المخ.

٢- الصور والأشياء الذاتية الحادثة نتيجة لإدراك الأشياء والمظاهر تحمل دائماً طابعاً واضحاً.

٣- عملية إدراك الأشياء تتميز بطابع الثبات.

٤- الأساس الفسيولوجى للإدراك عبارة عن مثيرات عصبية فى أعضاء الحواس ناتجة عن مثيرات خارجية والتى تتجه إلى الأجزاء المختلفة للمخ، والتى تحدث ارتباطات عصبية وقتية.

أما التصور فيتميز بما يلى:

١- التصور عبارة عن انعكاس الأشياء والمظاهر التى سبق للفرد فى خبراته السابقة من إدراكها والتى لا تؤثر عليه فى الحال لحظة التصور.

٢- التصور يكون أقل فى درجة الوضوح عن الإدراك.

٣- التصور يتميز بعدم الثبات وكذلك التغير ويبدأ بالأجزاء ثم بالكلية.

٤- الأساس الفسيولوجى للتصور هى تلك العمليات التى تحدث لأجزاء أعضاء الحواس الموجودة فى المخ. أما أعضاء الحواس نفسها فلا تؤدى فى عملية التصور وظيفة تذكر.

كما يرى المؤلف أن الصور العقلية تختلف عن الخبرات الحسية والمدرجات العقلية الأصلية اختلافات جوهرية أهمها:

- ١- أنها صور عقلية رمزية لأشياء محسوسة فالصورة التي يتاح للعقل استحضارها تكون ماثلة أمام عين العقل دون وجود الشيء الحقيقي.
- ٢- أن الصور العقلية لا تبقى على وتيرة واحدة في الذهن من حيث وضوحها وجدتها فقد تتلاشى قوتها والقدرة على استحضارها كلما تقدم الزمن.
- ٣- مهما كانت درجة الإدراك العقلي وقدرته على استحضار الصور العقلية فإن تلك الصور المستحضرة لا تكون من النضوج بحيث تحاكي الأصل تماماً من حيث الدقائق والجزئيات والتفصيلات.
- ٤- أن الصور العقلية تكون منفصلة عن عالم الحس المحيط بالفرد ، فهي صور لأشياء تأثرت بها الحواس فإنطبعَت في العقل، ثم نقلت على هيئة صور عقلية.

في حين إن عمليات التصور في حالات عديدة تكون مشابهة للعمليات الإدراكية و عملية الإنتباه.

مما سبق يتضح أن الفرق بين التصور والإدراك يتمثل في مدى اعتماد كل منهما على أعضاء الحس، والخبرة السابقة، ودرجة وضوح كل منهما، والثبات، فالصورة العقلية ليست طبق الأصل من الإدراك الحسي حيث إنها في العادة أقل منه وضوحاً وأقل منه تفصيلاً، لكنها تتميز عن الإدراك الحسي بأنها أكثر مرونة، إذ يستطيع الفرد أن يشكلها ويحورها كما يريد فيستطيع مثلاً أن يتصور شجرة مشمش قائمة في حديقة المنزل وقد تساقطت أوراقها وانتثت أغصانها وانتقلت من مكانها.

### مظاهر صعوبات الإدراك:

يمكن تصنيف مظاهر صعوبات الإدراك إلى ما يلي:

- ١- صعوبات الإدراك والتمييز البصري.

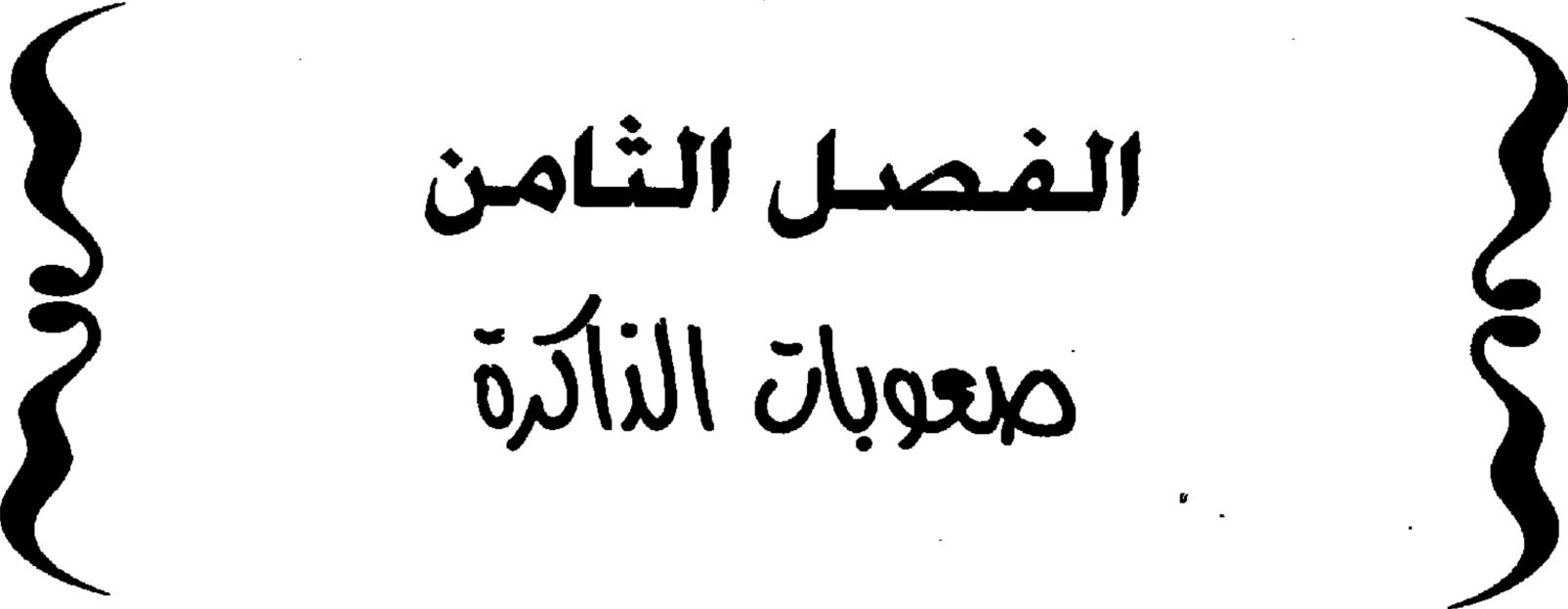
- ٢- صعوبات الإدراك والتمييز السمعى.
- ٣- صعوبات الإدراك والتمييز اللمسى.
- ٤- صعوبات الإدراك والتمييز الحس - حركى.
- ٥- صعوبات الإدراك والتمييز فى الإدراك الحركى واللمسى معاً.
- ٦- صعوبات التمييز ما بين الشكل والأرضية.
- ٧- صعوبات الإغلاق.
- ٨- الصعوبات البصرية - الحركية.
- ٩- الصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك.
- ١٠- صعوبات التسلسل (التتابع).
- ١١- صعوبات النمذجة.
- ١٢- صعوبات الأداء الوظيفى الحركى.

### علاج صعوبات الإدراك:

إن عملية علاج صعوبات الإدراك تعتمد على عدم قدرة الفرد وعلى نوع ودرجة الإصابة فى الإدراك التى تم التحقق من وجودها من خلال الاختبارات والمقاييس المختصة بذلك. وذلك لعلاج الآتى:

- ١- علاج صعوبة الإدراك والتمييز البصرى.
- ٢- علاج صعوبة الإدراك والتمييز السمعى.
- ٣- علاج صعوبة التسلسل (التتابع).
- ٤- علاج صعوبة الإدراك الحركى.
- ٥- علاج صعوبة التأزر البصرى الحركى.





الفصل الثامن  
مذعوبات الذاكرة





## الفصل الثامن

### صعوبات الذاكرة

#### مقدمة:

تعد عملية التذكر جزءاً أساسياً وضرورياً في عملية التعلم، وهي تدل عليه، ولا غنى للفرد في حياته العلمية والعملية عن التذكر، لأن عملية التذكر تمكنه من الاستفادة من الخبرات التي تعلمها في أمور حياته اليومية. ويختلف الأفراد اختلافاً كبيراً في المدى الذي يتذكرونه، فمنهم من يذكر خبرات طفولته المبكرة، وأغلبهم يعود بهذه الذكريات إلى عمره عندما كان من ثلاث إلى أربع سنوات. والإناث يتذكرن أكثر ويتذكرن عن عمر أقل من ثلاث سنوات مقارنة بالذكور. والأطفال في طفولتهم المتأخرة لا يتذكرون خبراتهم وحوادثهم بوضوح عن طفولتهم المبكرة ويسترجعونها في سن المراهقة. ويمكن أن نرجع القدرة على التذكر المباشر في مرحلة الطفولة إلى عوامل نفسية مختلفة منها تركيز الانتباه والاهتمام واليقظة، كما أن للذكاء علاقة بالتذكر، وهذا ما دفع "بينيه" Binet لاعتباره مهماً في قياس الذكاء.

ومما هو جدير بالذكر أن عملية التذكر تستمر في الضعف في علاقتها بالذكاء حتى تكاد تنعدم عند المراهقة. ونمو عملية التذكر يساير نمو الانتباه. ومع بلوغ العاشرة، تظهر قدرة على التذكر والحفظ الآلي مرتفعة المستوى وغالباً دون فهم للمعنى. وعلى أية حال فالطفل ما بين ٩-١٢ سنة من العمر يميل إلى الحفظ الآلي، أما بعد ذلك يتجه لتغيير هذه الطريقة تلقائياً إذ يميل إلى التذكر عن طريق الفهم وليس الحفظ. (عبد المجيد سيد أحمد وزكريا الشربيني، ١٩٩٨: ٢٩٥)

إن الأطفال يستطيعون تمييز الأشياء التي شاهدها قبل فترة قصيرة، لذا نراهم يشجعون المعلمين على استخدام وسائل حسية مع المتعلمين، في مقدمتها صور الأشياء لكي تساعد على تيسير التعلم، ومن ثم تسهيل عملية الاسترجاع. وتؤكد أغلب الدراسات على أن المتعلم يتذكر المعلومة بشكل أفضل إذا عرضت عليه بطرق مختلفة.

وفي المدرسة نجد أن الاهتمام والتركيز على الذاكرة قد ازداد بشكل كبير، وذلك لما ينتج عن القصور فيها من صعوبات في التعلم. فعلى سبيل المثال نجد متعلماً لديه صعوبة في الذاكرة البصرية Visual memory أو في الذاكرة السمعية Auditory memory مما ينتج عنه صعوبة في معرفة وتسمية الكلمات المطبوعة ومع أن هذا المتعلم قد وضع في الصف السادس إلا أن تحصيله في القراءة كان في مستوى نصف الثاني فقط. وقد نجد متعلماً آخر على سبيل المثال لديه صعوبة في تذكر ما سمعه كما لديه صعوبات في تعلم العد، وذكر الحروف الهجائية، والتهجئة، وفي تعلم الحقائق الحسابية عن طريق الحفظ والصم.

ونظام الذاكرة لدى الإنسان يتميز بقدر كبير من تنوع العمليات التي يتضمنها، كما تقوم الذاكرة بتسجيل الخبرات التي نمر بها في مواقف حياتنا اليومية المختلفة لاستخدامها في الوقت المناسب. وإذا كان الإدراك هو وسيلة الفرد في التواصل مع الموقف الراهن بما فيه من عناصر أو موضوعات، فإن التذكر هو استرجاع لهذه العناصر والموضوعات، وما يرتبط بها من خبرة سابقة.

### تعريف الذاكرة: Memory

يمكن تحديد الذاكرة على أنها "حفظ المعلومات عن الإشارات Signals المتواترة في المجال الإدراكي للفرد، وذلك بعد اختفاء أو تضاؤل هذا التواتر" (طلعت منصور، ١٩٧٥ : ٢٠٤)، والذاكرة بمعناها الشامل

هي تجريد عام يشير إلى أنواع متباينة من الأنشطة العقلية العامة والخاصة، ومن جهة ثانية ، فهي تعبير مبهم في معظم الحالات قد ترمي إلى أوجه نشاط عقلي يتجلى معناها بمدلول ما يراد بها من وراء التعبير. ولذلك لها مفهومان: أحدهما عام والآخر خاص ، وكلاهما لا يخلو من التجريد والشمول (محمد قاسم، ٢٠٠٣ : ٩)، ويمكن تعريفها بأنها الوظيفة أو الوظائف العقلية التي تعمل على احتفاظ المرء بآثار خبرات الماضي واستعادتها أو الانتفاع بها فيما بعد ، سواء على المستوى الشعوري أو اللاشعوري ، ولذلك نرى تشابهاً وتداخلاً بين العادة Habit والتعلم Learning والذاكرة Memory.

والذاكرة تعتبر وظيفة عقلية عليا ، وعملية معرفية يتفرد بها الإنسان، فهي تعكس ما توفر له من قبل في عالمه الإدراكي من ظاهرات وأحداث وانطباعات يستخدمها في سلوكه الحالي بالرغم من "غياب" تأثيرها في الموقف الراهن.

ويشير وليم إكولي (١٩٧٦ : ٢٩٥) إلى أن الذاكرة تعتمد من الناحية النفسية على الشخصية بأكملها ، ومن الناحية الوظيفية على أغلب أجزاء المخ. وإن كان ذلك لا يمنع من أن يكون بالمخ أجزاء لها علاقات معينة ببعض عمليات الذاكرة ، فقد استطاع بنفيلد أن يطلق ذكريات ماضية بتنبيه جزء معين في الفص الصدغي بالمخ بتيار كهربى، فقفزت إلى ذهن الشخص بعض ذكريات ماضيه البعيد واضحة ، ثم توقف تذكرها بمجرد توقف التنبيه الكهربى.

وقد عرف جمال صليبا (ب ت : ٥٨٥) الذاكرة بأنها القدرة على إحياء حالة شعورية مضت وانقضت مع العلم أنها جزء من حياتنا الماضية. وقد عرفها حكماؤنا القدماء بأنها قوة محلها التجويف الأخير من الدماغ من شأنها حفظ ما يدرك من المعاني الجزئية (ابن سينا)، وتسمى حافظة أيضاً

ووظيفتها الحفظ والتذكر.

والذاكرة كما يعرفها عادل العدل (٢٠٠٣ : ١٦٠) تعتبر عملية مركبة، وتعد من محددات الجانب العقلي في سلوك الإنسان، وتمتد من المواقف التي تتطلب الاستدعاء المباشر إلى المواقف التي تتضمن ظواهر تخضع للملاحظة الإكلينيكية، ولها أثر عميق في الناحية النفسية، فلولاها لما تكونت الشخصية، ولا تم الإدراك، ولا اكتسبت العادات، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال، وكلما كانت الذاكرة أقوى، كان العقل أوسع وأغنى.

وأخيراً يصف مؤلف الكتاب الذاكرة بأنها العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية، فما يتوفر للإنسان في خبرته الماضية، من إدراكات وأفكار ومشاعر ميول وسلوك وحركة، لا يختفي بلا أثر، ولكن يستبقه العقل في شكل نماذج وصور وآثار (تصورات ومفاهيم) في الذاكرة، تدخل في النشاط النفسي للفرد في المواقف التالية ولا يوجد تعريف وحيد للذاكرة يمكنه أن يمثل وجهات النظر المختلفة، ولكنها بشكل عام، هي القدرة على التمثيل الانتقائي Represent Selectively (في واحدة أو أكثر من منظومات الذاكرة) للمعلومات التي تميز بشكل فريد خبرة معينة، والاحتفاظ بتلك المعلومات بطريقة منظمة في بنية الذاكرة الحالية، وإعادة إنتاج بعض أو كل هذه المعلومات في زمن معين بالمستقبل، وذلك تحت ظروف أو شروط محددة. واكتمال الذاكرة ودقة الذاكرة ليسا مرتبطين، فالاكتمال والدقة مقياسان مستقلان لأداء الذاكرة وعملها. فيمكن لذاكرة ما أن تكون كاملة تماماً، ولكنها ليست دقيقة.

### مفهوم التذكر:

يشير أنور الشرقاوي (٢٠٠٣ : ١٦١) إلى أن عملية التذكر من العمليات العقلية المعقدة، حيث إنها تتناول عدة عمليات عقلية كالحفظ Retention، والتعرف Recognition، والاستدعاء Recall.

ويتعلق الحفظ بأثر الذاكرة. فحينما يمارس الفرد نشاطاً معيناً في موقف خاص ، فهو إما أن يحفظ ما يمارسه أو ينساه، ولذلك نلاحظ أن الحفظ والنسيان ليسا وظيفتين مختلفتين في الأصل ، بل يعتبران مظهرين لوظيفة واحدة. إلا أن الحفظ يعبر عن الجانب الإيجابي، في حين يعبر النسيان عن الجانب السلبي.

وتعريف الذاكرة يختلف في معناه عن تعريف التذكر. وينحصر هذا الاختلاف في أن الذاكرة هي الوعاء الذي يتم بواسطته احتفاظ وتخزين واستبقاء هذه المعلومات والحقائق في العقل. أما التذكر فهو جلب المخزون من هذه المعلومات والحقائق من خلال عملية الاسترجاع. ويذكر طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤ : ٢٢٢) أن التذكر يعتبر من العمليات العقلية التي يتم معها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية ، والذاكرة الجيدة هي التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ويسترجعها بدقة.

ويلعب التذكر دوراً هاماً في حياة الفرد فلا تقتصر حياة نفسية على الماضي فقط ، أو الحاضر فقط ، و الذاكرة هي التي تربط الحاضر بالماضي ولا يكاد يخلو أي موقف في الحياة من استخدام أحد أنواع التذكر، ولذلك له أهمية خاصة في التفكير وسلوك حل المشكلات ويعرفه ابن جهاوس أنه استحضار الماضي على هيئة ألفاظ أو معان أو حركات أو صور ذهنية.

وقد عرف أحمد راجح (١٩٩٥ : ٣٠٦) التذكر بمعناه العام "استحياء ما سبق أن تعلمناه واحتفظنا به" ويتضمن التعلم والاكتساب والوعي والاحتفاظ. وله طريقتان هما الاسترجاع والتعرف.

ويرى سعد جلال (١٩٨٥ : ٨٥٨) أن التذكر هو إظهار الدلالات على التأثير بشيء في الماضي، قد يكون كاملاً وتاماً للخبرة السابقة، ويسمى بالاستدعاء، وقد يكون مجرد التعرف على شيء لسابق خبرة في الماضي ،

ولا يكون التذكر هنا تاماً ، بل يكون مجرد شعور بأن هذا الشيء مألوف ومر بخبرة الفرد في الماضي، ويسمى هذا بالتعرف Recognition ، غير أن التعرف بمجرد الشعور بالمألوفية، قد يخدع الفرد ، إذ تكون أحياناً نوعاً من التداعي Redintegration وهناك الاسترجاع ، مثلما يحدث عند حفظنا لقصيدة شعر ، ويطلب منا إلقاؤها، ويسمى هذا بالاسترجاع.

والتذكر له درجات مختلفة، فهناك ما يسمى بالاسترجاع التلقائي، وهو خطور الذكريات في الذهن بدون أن يكون هناك دائماً مناسبات ظاهرة صريحة لخطورها. وقد لا يوفق الشخص في الكشف عن بواعثها إلا بعد تحليل طويل. وقد يكون هذا الاسترجاع بمثابة عملية تداعٍ وترابط. ويقابله ما يعرف بالتذكر المتعمد أو بالاستدعاء، وتبدأ عملية الاستدعاء في المجال الذهني بالبحث عن الذكرى، وقد يؤدي هذا البحث الذهني إلى القيام بالبحث في المجال الإدراكي الخارجي لمساعدة البحث الذهني وتأييد ما قد يبدو للشخص بأنه هو الذي يبحث عنه.

وقد حدد عادل الأشول (١٩٨٧: ١٠٠١) عدة أنواع للتذكر منها ، التذكر البصري الحركي Visual Motor Memory ويعني قدرة الفرد على تذكر الخبرات المرئية السابقة التي تتضمن نشاطاً حركياً. والتذكر البصري Visual Memory وهو القدرة على استدعاء الصور البصرية بعد فترة من الوقت ويعد ذا أهمية في الإنجاز الأكاديمي ، حيث إن الخلل في التذكر البصري عادة ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

والقدرة التذكرية تتعلق بحفظ الفرد للأشياء التي يتعلمها، وكيفية تذكرها أو التعرف عليها. والقدرة التذكرية كما عرفها عادل العدل (٢٠٠٣: ١٤٢) هي "تكوين فرضي مسئول عن مجموعه من أساليب النشاط التي تتعلق بالاسترجاع، والتحديد الزمني والمكاني لمعلومات ومهارات وخبرات سبق تخزينها واكتسابها وتعلمها في الماضي، أو هي قدرة الفرد على التذكر

المباشر للأعداد والكلمات أو الأشكال أو الجمل أو الفقرات أو تذكر الارتباطات بين ثنائيات الأعداد أو الكلمات أو الألفاظ، وتتناول اختبارات القدرات التذكيرية هذه الجوانب".

والتذكر كما يصوره عبد المجيد سيد زكريا الشربيني (١٩٩٨: ٢٩٥) هو العملية التي يتم بها استعادة ما مر في خبرة الفرد السابقة ، واسترجاع الصور الذهنية البصرية أو السمعية أو غيرها والتي مرت عليه إلى الحاضر الراهن. ويتصل الإنتباه بالتذكر والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات القيمة. وربما يكون العجز في الاسترجاع ليس دليلاً على ضعف الذاكرة، بل في الإنتباه.

وفي هذا الصدد يذكر أنور الشرقاوي (١٩٨٤: ٤٥) أن عملية التذكر ليست عملية بسيطة أو وحيدة في ذاتها بل عملية معقدة ، تساهم مع غيرها من عمليات في بناء نظام الذاكرة لدى الإنسان.

وفي هذا الإطار يشير مؤلف الكتاب إلى أن عملية التذكر تتأثر بعدة عوامل أهمها:

- ١- مدى الذاكرة Memory Span : ويختلف وفقاً لمتغير العمر.
- ٢- نوع مادة التذكر: فقد نجد صعوبة في تذكر بعض المواد أكثر من غيرها ، ونميل إلى تذكر المادة ذات المعاني بسهولة، بينما نجد صعوبة في تذكر المادة غير المترابطة فيما بينها.
- ٣- طرق تعلم مادة التذكر: تتحقق فاعلية العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة استناداً إلى مبادئ وقوانين التعلم الإنساني. فبقدر ما تعتمد هذه العمليات على طرق فعالة في التعلم تكون فاعلية الذاكرة.
- ٤- المستوى العمري: تتأثر فاعلية عمليات التذكر بعمر الفرد ارتباطاً بقدرته على التعلم ولا يوجد مستوى عمري معين تصل عنده القدرة على التعلم إلى أقصى مستواها.

٥- المستوى العقلي: يتأثر التذكر بمستوى ذكاء الفرد. فالقدرة على التذكر لدى الأطفال ضعاف العقول تكون ضعيفة، ويتضح ذلك في كل العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة، وعلى العكس من ذلك، غالباً ما يتصف الأطفال الأذكىاء بذاكرة قوية. كما تبدي البنات غالباً تفوقاً على البنين من نفس مستواهن العمري في اختبارات الذاكرة وفي التعلم المدرسي.

٦- العوامل الدافعية والانفعالية: بقدر ما تزداد الدافعية وبقدر ما يقوى نشاط العقل في التذكر ومادة التعلم التي تستثير اهتمامات الفرد تنشط حالته الدافعية، وتثبت في الذاكرة وتكون أميل إلى الاستدعاء بسرعة وبدقة في المواقف اللاحقة.

### عمليات الذاكرة:

- ١- الاحتفاظ.
  - ٢- الاسترجاع والاستدعاء.
  - ٣- التعرف.
  - ٤- إعادة التعلم أو التحصيل.
- وسوف يستعرض المؤلف كل عملية من هذه العمليات بشيء من التوضيح:

#### ١- الاحتفاظ : Retention

الاحتفاظ يعني حفظ الخبرات السابق تحصيلها ، وإبقائها كامنة في النفس لحين الحاجة إلى الانتفاع بها وتتطلب هذه العملية سلامة الجهاز العصبي المركزي ، وتتأثر بالتعب والعوامل الوجدانية الشديدة وغير ذلك من الحالات المرضية التي تؤدي إلى النسيان بعد تحصيل. (هذا وقد ترجم البعض كلمة Retention إلى وعي لأن المرء يعي الذكريات ويحتفظ بها

كالوعاء الذي يعي ما فيه من سائل وغيرها).

ويقصد بالحفظ Retention احتفاظ الفرد بما مر به من خبرات وبما حصله من معلومات وكسبه من عادات ومهارات. والقدرة على الوعي استعداد فطري يقوم على أساس عصبي يختلف باختلاف الأفراد. والذي يهم من الناحية العملية هو تذكر الماضي عند الحاجة إليه، واعتبار ما دون ذلك في حالة نسيان سواء أُمحى أو صعب تذكره، وعلى هذا يمكن تعريف النسيان بأنه عجز طبيعي، جزئي أو كلي، دائم أو مؤقت، عن تذكر ما كسبناه من معلومات ومهارات حركية. وهناك ثلاثة طرق لقياس درجة الوعي أو النسيان تتمثل في (طريقة الاسترجاع - طريقة التعرف - طريقة إعادة الحفظ).

والنسيان نعمة لأن الإنسان يميل إلى نسيان الخبرات المؤلمة التي مر بها و قد يكون نعمة إذا اتخذ صوراً متكررة حادة قد تصل إلى حد نسيان ما تعلمه الفرد وفي مواقف حاسمة، فقد يصل إلى حد فقدان القدرة على تذكر أبسط الأشياء المعتادة في الحياة اليومية. ولا يكون تاماً، وإنما تبقى بعض الآثار في الذاكرة، ويكون سريعاً في البداية ثم يأخذ في التباطؤ بعد ذلك. وتتمثل العوامل المؤثرة في النسيان في: (نوع المادة - التعلم الزائد - نسيان الصدمة - العقاقير - الكف الرجعي - العوامل الدافعية الانفعالية).

وقد ذكر محمد قاسم (٢٠٠٣: ٤٩) أن هناك نوعين من النسيان هما (التلاشي أو الذبول السلبي الذي يعمل لفواصل قصيرة فقط - التداخل الفعال الذي يعمل لفترات أطول) وهاتان الآليتان في النسيان تمثلان الذاكرة قصيرة المدى، وطويلة المدى على التوالي، فالتلاشي السلبي يحدث للمواد لأن المادة لم يجر التعامل معها بشكل مركزي و مباشر عن طريق الانتباه. أما التداخل الفعال، فيحدث حين تكون معلومات أخرى قد حدثت قبل أو بعد المعلومات المستهدفة المطلوبة التي تداخلت معها.

## ٢- الاسترجاع Recovery والاستدعاء Recall :

وهما ضرب من الذاكرة الضمنية يؤدي إلى استرجاع ذكريات وآثار خبرات ماضية عن طريق الترابط والتداعي ، سواء أكانت الذاكرة على مستوى شعوري أو قبل الشعوري أو لاشعوري. كما أننا قد نستدعي بإرادتنا ذكريات معينة. وقد لا يعتري استرجاع الماضي أي تغيير، أو تكون المادة التي نتذكرها مخالفة للأصل بعض المخالفة - وهو ما يحدث غالباً - لأن فهمنا ومعلوماتنا ورغباتنا واتجاهاتنا الوجدانية وسائر عواملنا النفسية الراهنة، واتجاه النفس بطبعها إلى سد الثغرات وحبك الأمور يتناول الخبرة الماضية عند استرجاعها بالتنسيق والتعديل ، ولما كانت الذاكرة وسيلة للانتفاع بآثار الخبرات الماضية في إعادة التوافق في موقف راهن ، فلا عجب إن حوّرت النفس ذكريات الماضي بما يزيد الانتفاع بها في اللحظة الراهنة دون محاولة شعورية من الشخص.

ويشير يوسف مراد (١٩٧٢: ٢٤٨) إلى أن الاستدعاء هو استرجاع الذكريات مع ما يصاحبها من ظروف المكان والزمان وبه تنتقل عملية التذكر من عالم المدركات الخارجية إلى عالم التصورات الذهنية مع تحديد محتويات هذه التصورات في الزمن الماضي، لا في الحاضر، ولا في المستقبل. وهو دائماً ضرب من الاستجابات تثيره تنبيهات مختلفة . ويمكن تقسيم مؤثراته إلى أربعة أقسام (١) المؤثرات الناشئة عن الحياة الاجتماعية كالأحاديث التي تدور في قاعة الجلوس أو حول مائدة الطعام (٢) المؤثرات المادية التي تحيط بنا (٣) العوامل العضوية والوجدانية (٤) سلوك الشخص نفسه من حديث أو حركات. فلا بد إذن من مؤثر يحدث في الحاضر لكي تتبعث الذكريات القديمة من جديد.

ويعرف أحمد راجح (١٩٩٥: ٣١٦) الاستدعاء بأنه استحضار الماضي في صورة ألفاظ أو معانٍ أو حركات أو صور ذهنية. وقد يكون

جزئياً أو كلياً ، ناقصاً أو مكتملاً. فالاسترجاع المكتمل أو الاستدعاء recollection هو استرجاع تكون فيه الذكريات محددة في الزمان والمكان. وقد يكون الاسترجاع استجابياً مقصوداً أو تلقائياً يحدث دون مؤثر ظاهر، أي تذكر شيء غير مائل أمام الحواس وعملية الاسترجاع ليست مجرد استحضار لصور مخزونة بل هي عملية اختيار وتنظيم وخلق واختلاق.

وهناك الاستدعاء المتأخر delayed recall والذي يعني القدرة على تذكر المواد المتعلمة بعد انقطاع فترة من الزمن.

والاستدعاء بصوره المختلفه يستخدم لقياس الحفظ في مدارسنا، وهي طريقة صارمة، والسبب راجع إلى ان المتعلم قد ينسى المعلومات السابق حفظها بعد عدة أيام، ومع ذلك مازال يعرف هذه المعلومات معرفة لابأس بها رغم أنه أخفق في إظهار ما يعرفه ، ولو أننا قدرنا حالة الإخفاق بالرقم صفر في هذه الحالة كان تقريرنا خاطئاً وغير ممثل للحقيقة. والاستدعاء ليس نتيجة حتمية للوعي، فقد يكون مقصوداً أو غير مقصوداً.

كما أن عمليات الاستدعاء عبارة عن طريقة لقياس الحفظ، فهو يتوقف على مدى التثبيت في الأصل وعلى مقدار الحفظ، فاختبارات مدى الذاكرة، كلها عبارة عن استدعاء.

ويذكر فتحي الزيات (١٩٩٥ : ٣٢٨) أن مفهوم الاسترجاع هو محاولة الفرد تذكر أو استرجاع المعلومات التي يتم استقبالها في الذاكرة قصيرة المدى أو السابق تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ، وتأخذ إستراتيجياته عدة أنماط هي: (التسميع والمراجعة Rehearsal & review - تنظيم المعلومات أو الفقرات Organizing Items الأقل ارتباطاً ببعضها البعض في وحدات مترابطة - الإتقان أو الإحكام Elaboration - والتصور البصري Visual imagery).

### ٣- التعرف Recognition:

التعرف هو الشعور بالآلفة حيال الأشياء والأشخاص التي أدركها الفرد من قبل . وهو حالة شعورية قد تكون مضمرة أو صريحة، غامضة أو واضحة ، وقد تكون سريعة أو بطيئة. والتعرف أيسر من الاسترجاع. والتعرف أقرب إلى الإدراك الحسي منه إلى الاسترجاع. فهو الخطوة الأولى بعد الإدراك . وقد يعين الاسترجاع على إكمال التعرف الجزئي، كذلك قد يكمل التعرف الاسترجاع كما لو كنت تحاول تذكر اسم شخص فاسترجعت عدة أسماء لم ترضك، وأخيراً تسترجع اسماً يبدو لك أنه الاسم الصحيح أي تتعرفه ، فتتم عملية الاسترجاع.

ويعرفه وليم الخولي (١٩٧٦: ١٩٣) بأنه معرفتنا لمطابقة المدركات أو الأفكار الراهنة أو عدم مطابقتها لخبراتنا السابقة، والإحساس بأن الشيء مألوف أو غير مألوف.

والتعرف كما تعرفه ماجد مؤمني (١٩٨٦: ٧٣) يعد واحد من الوسائل التي بناء عليها نتعرف على مقدار التثبيت والحفظ ، والمثال الجيد عليه هو نماذج الاختيار من متعدد في الأسئلة الموضوعية. والتعرف والاستدعاء عمليتان أساسيتان للتعرف على مقدار حفظ المتعلم ومقدار تثبيت ما تعلم ، وبعد فترة من الزمن فإن ما تعلمناه أو ما نتذكره يبدأ بالتناقص تدريجياً، ويحدث النسيان بشكل كبير في الساعات الأولى بعد التعلم.

وفي سلوك الإنسان، هناك تعرف عملي يصحب الأفعال التعودية ، كما يوجد تعرف مصحوب بالشعور بالبحث والمحاولة وبالحكم بأن هذا الشيء أو هذه الذكرى جزء من التجارب السابقة بدون تحديد ظروف اكتسابها الزمنية. ولا يتحتم أن يكون التعرف إيجابياً واضحاً، فقد يكون سلبياً أو مبهماً. ويتأثر التعرف بالعوامل الوجدانية فيسرع الشخص في حكمه أحياناً، وقد يكون مخدوعاً في تعرفه.

## صور الذاكرة البشرية :

هناك صور وتصنيفات متعددة للذاكرة، يعرض لها مؤلف الكتاب

فيما يلي:

- ١- الذاكرة الحسية العيانية: Concrete Memory وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة من خلال أعضاء الحس. وتتضمن أشكالاً فرعية أخرى كالذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية، الذاكرة التذوقية، وقد تزداد قوة بعض هذه الأشكال كتعويض لتعطل نشاط أشكال أخرى، كما هو الحال لدى المكفوفين أو الصم، كما تعتبر ذات أهمية خاصة بالنسبة للإبداع الفني.
- ٢- الذاكرة اللفظية المنطقية: Verbal-logical Memory وتتضمن أفكارنا عن جوهر الظواهرات أو الأشياء، لذا يطلق أحياناً عليها "ذاكرة المعاني".
- ٣- الذاكرة الحركية: Motor Memory وهي ذاكرة اكتساب نماذج الحركة وحفظها و استدعائها، وتتضمن التصورات العضلية - الحركية لشكل الحركة ، وسرعتها، ومقدارها، سعتها، وتتابعها، وتبترتها، وإيقاعها، وغير ذلك. وهي ذات أهمية خاصة في التدريب على الألعاب الرياضية.
- ٤- الذاكرة الانفعالية: Emotional Memory وفيها يسترجع الفرد الماضي مصحوباً بانفعالات معينة إيجابية أو سلبية، مثل شعور الفرد بالخوف إزاء مثيرات معينة تذكره بخبرة مؤلمة عاشها في موقف سابق.
- ٥- الذاكرة الإرادية: Voluntary Memory وتقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة. أما الذاكرة اللاإرادية Involuntary Memory فلا توجد فيها أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة، حيث في هذا النوع

يقفز إلى الوعي نماذج لأحداث أو ظاهرات أو أشخاص بدون قصد.

٦- الذاكرة الأولية والذاكرة الثانوية: وسعة الذاكرة الأولية محدودة ، حيث تتحدد بعدد الفقرات التي يمكن حملها فيها. ونظراً لمحدوديتها فإن الفقرات الجديدة تعمل على إزاحة الفقرات القديمة ، أو يتم فقد بعض الكلمات المحمولة في الذاكرة الأولية أونسيانها، وتعد الذاكرة الثانوية مخزناً أكثر إستدامة وفيها لا تحتاج الفقرة إلى التسميع أو التردد وإنما إلى الاحتفاظ على العكس من الأولية.(فتحي الزيات ، ١٩٩٥ : ٢٣٤).

والذاكرة الأولية مرتبطة بشكل وثيق بالذاكرة قصيرة المدى ، ولكنها ليست مماثلة لها، أما الذاكرة الثانوية الدائمة Permanent فهي مجازات Paths تتطبع على نسيج المخ.(محمد قاسم ، ٢٠٠٣ : ١٣)

٧- الذاكرة المؤقتة أو العارضة: وهي التي تستقبل وتحفظ بالمعلومات المؤقتة أو العارضة مثل رؤية المحيط لأول مرة. وهذه المواقف تختزن دائماً في هذه الذاكرة على هيئة صيغ فوتوجرافية المرجع. والذاكرة المؤقتة عرضة للتغير والفقد ونمطها يفتقر كثيراً إلى التركيب الشكلي الذي نفترض وجوده كمكونات للمعلومات الأخرى التي تختزن في ذاكرة المعاني.(فتحي الزيات، ١٩٩٥ : ٢٣٤)

٨- ذاكرة المعاني: وهي تعتبر ذاكرة الكلمات والمفاهيم والقواعد والأفكار المجردة وما هو ضروري لاستخدام اللغة فهي الموسوعة العقلية التي تمثل التنظيم المعرفي للفرد وهي أقل قابلية للاستثارة، وتظل أكثر استقراراً طوال الوقت.(فتحي الزيات، ١٩٩٥ : ٢٣٨)

إن الأنواع المختلفة للذاكرة ترتبط بجوانب النشاط الإنساني المختلفة ولا تعمل منعزلة، وإنما في وحدة وثيقة. فذاكرة الأفكار والمفاهيم (الذاكرة اللفظية المنطقية) قد تمثل ذاكرة إرادية في بعض الحالات ولاإرادية في حالات أخرى، وقد تكون قصيرة المدى أو طويلة المدى. ومن ناحية أخرى ،

ترتبط هذه الأنواع ببعضها، فالذاكرة الحركية والحسية واللفظية المنطقية لا تتعزل عن بعضها لأنها تربط فيما بينها الجوانب المختلفة لظواهرات العالم الخارجي.

وهناك أنواع أخرى من الذاكرة القوية الخاصة بذاكرة الرسام للأشكال والألوان، أو ذاكرة الملحن للأنغام الموسيقية، وذاكرة بعض لاعبي الشطرنج المحترفين لأوضاع الأحجار على الرقعة، بدون النظر إليها بل بالاعتماد على الذاكرة فقط وعلى مجرد العلم بالحركات التي يقوم بها الطرف الآخر. ولا يتذكر لاعب الشطرنج الذي يلعب دون أن ينظر إلى الرقعة وضع الأحجار منفصلة بعضها عن بعض، بل يتذكر العلاقات الموجودة بين مختلف الأحجار، أي إنه ينظر إليها من حيث هي قوى في إمكانها أن تتحرك في اتجاهات معينة، فهي ذاكرة تخطيطية ديناميكية، لا مجرد استرجاع للأوضاع والأشكال، وقد دلت التجارب على أن الإنسان ليست له ذاكرة عامة واحدة، بل إن له ذاكرات متعددة ومستقلة وقد تكون إحداها أو بعضها قوية والأخرى ضعيفة عند الشخص نفسه.

### الذاكرة العاملة: Working Memory

يرى المؤلف أنها جزء من المخ يحدث فيه معالجة المعلومات وتفسيرها وتخزينها، وتعرف بالسعة العقلية أو الذاكرة العاملة، وتعني القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد، وهي تختص بالتجهيز الشعوري للمعلومات التي تكتسبها. وتأخذ العمليات التي تعالج المعلومات المحمولة إلى الذاكرة قصيرة المدى عدة صور، فالأشخاص الذين يكون لديهم اهتمام بتعلم مقطوعة نثرية ذات معنى، يستخدمون بصورة متكررة التسميع والتنظيم والتحليل والتكامل. فنحن نقوم بتسميع الفقرات الأخيرة التي نقرأها كما أننا ننظمها بإيجاد نوع من العلاقات بين الفقرات الجديدة التي نتعلمها وبعضها البعض قبل ربطها بما هو معروف

بالفعل لنا.

وقد توصل بيترسون، سونج، بريفمان، بوس، إلى أن إتقان التعلم يؤثر تأثيراً دالاً على التحصيل اللاحق فنحن نجد نوعاً من التكامل Integration والتفاعل Interaction بين الفقرات الجديدة التي نتعلمها وما نعرفه بالفعل لنشكل بنية للمعرفة أكثر تكاملاً وهذا التكامل في المعلومات في الذاكرة العاملة ضروري لعملية التخزين الدائم في الذاكرة طويلة المدى (Masson & Miller 1983)، وهذه المعالجة التي تحدث في الذاكرة العاملة هي عملية تشفير أو ترميز للمعلومات التي تختزن في الذاكرة طويلة المدى.

والذاكرة العاملة يرى فتحي الزيات (١٩٩٥: ٢١٦) أنها تؤثر تأثيراً حيوياً على الإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات، واشتقاق أو ابتكار معلومات جديدة. وباختصار فإنها تمثل أهم مكونات عملية التفكير. فالمثيرات البيئية ليست دائماً على نفس الحالة التي نشقها من العالم الخارجي، وإنما تخضع لأنماط من المعالجة والتعديل، حيث تتحول من صيغتها الخام إلى صيغة التجهيز والمعالجة، كما أنها لا تظل في الذاكرة طويلة المدى على الصورة التي تم تخزينها عليها، فالذاكرة الإنسانية تقوم بتمثيل مثيرات العالم الخارجي رمزياً Symbolically ولا تحتفظ بصورة طبق الأصل لهذه المثيرات. وهذه الطبيعة الرمزية في تمثيل المثيرات هامة لعمليات المعرفة، وعلى ذلك فالذاكرة العاملة تختص بعمليات التحليل والمقارنة لما هو مختزن في الذاكرة بعيدة المدى من خلال نمط التعرف Pattern Recognition.

ويمكن تحديد العمليات المعرفية المتصلة بالذاكرة العاملة في الآتي:

#### ١- الإنتباه:

تشير الدراسات والبحوث المتعلقة بعمليات الإنتباه إلى أن عملية اختيار أو انتقاء المثير لا تحدث إلا بعد إعطائه المعنى والدلالات في الذاكرة العاملة.

#### ٢- الذاكرة قصيرة المدى:

وتعد من مكونات الذاكرة العاملة فالتصورات الحديثة للذاكرة تؤكد على عدم اعتبار الذاكرة قصيرة المدى مخزناً منفصلاً ، حيث إن التجهيز والمعالجة المبدئية أو الأولية للمعلومات الواردة ، تمثل أهم الوظائف المحورية للذاكرة العاملة ، كما تعمل الذاكرة العاملة كمخزن قصير المدى للمعلومات الجديدة ومن ثم فهي محل الذاكرة قصيرة المدى كما أنها تحمل المعلومات التي تستعاد أو تسترجع أو التي يراد تحليلها أو تحويلها من الذاكرة بعيدة المدى إلى حيث يتم مزجها أو إدماجها بالمعلومات الجديدة واشتقاق المعلومات المطلوبة للاستجابة أو توليفها وفقاً لمتطلبات الموقف (فتحي الزيات، ١٩٩٥ : ٢١٦)، ويضيف عادل العدل (٢٠٠٣ : ١٥٩) أن بعض الباحثين يرون أن الذاكرة العاملة هي ذاتها الذاكرة قصيرة المدى ، ولكنها في حالة نشطة ، فالوصول للحل عند أداء مهمة رياضية يتطلب استخدام الذاكرة قصيرة المدى لتخزين بعض النتائج قبل النهائية ، حيث تقوم الذاكرة العاملة بجمعها وإعطاء الناتج قبل النهائي من خلال العلاقات الوظيفية للذاكرة والتي تتضمن التخزين والتجهيز معاً.

#### المكونات الأساسية للذاكرة الإنسانية:

إن إقتفاء أثر الذاكرة له ثلاث مظاهر تتمثل في استقبال المعلومات وصياغتها ثم تخزينها ثم الاستفادة منها أو توظيفها وفيها يتم الاستفادة من

نتاج عمل الذاكرة وتوظيفه في المواقف المختلفة وفقاً لطبيعة الموقف ومتطلباته ومحدداته المدركة، وتتكون الذاكرة من ثلاث عمليات أساسية تتمثل في الآتي:

#### ١- نظام تخزين المعلومات الحسي Sensory Information Storage:

وتتكون عبر قنوات الاتصال الحسي، والتي عادة لا تستغرق أكثر من أجزاء معدودة من الثانية، وتقتصر وظيفة هذا النظام على التصوير الدقيق لكل ما يصل إليه من معلومات عن طريق الحواس، ويأتي بعد ذلك دور العمليات التالية من إدراك وتعرف وتفسير لهذه المعلومات. وهو يؤدي دوره كاملاً في فترة زمنية قصيرة يتلوها فترات زمنية أطول بالنسبة للعمليات التالية في نظم تكوين وتناول المعلومات.

ويتضمن هذا النظام عملية التحويل الشفري Encoding وهي أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد إدراك عناصر المعلومات. حيث يتم تحول المعلومات حينما تعرض على الفرد إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات، وقد تكون الشفرة بصرية Visual Code أو سمعية Acaustic Code، أو لمسية Haptic code، أو شفرة دلالة اللفظ Semantic Code.

وقد أطلق على هذه المرحلة أسم مرحلة الاكتساب Acquisition Stage، حيث يجري خلالها ترميز المعلومات الداخلة، أولاً على شكل آثار حسية (سمعية أو بصرية) ثم تعالج بدرجة أعلى من ذلك، حيث تتحول إلى آثار على مستوى الذاكرة قصيرة المدى، والمعلومات القديمة، عادة تتلاشى بسرعة ما لم يتم الإنتباه إليها بشكل آلي وسريع. ببساطة نقول، لا يمكننا أبداً استرجاع مواد لم ننتبه إليها منذ اللحظة الأولى. (محمد قاسم،

٢٠٠٣ : ٥٠)

## ٢- نظام الذاكرة قصيرة المدى Short Term Memory:

حيث تبقى المعلومات لمدة ثوان ، أو ربما لعدة دقائق. ويختلف هذا النظام عن النظام السابق في أن المعلومات تكون قد استقرت بعد تصنيفها عقب عملية تناولها حسيًا. وقد يكون الفرد في حاجة ماسة وسريعة إلى هذه المعلومات مما يستدعي استرجاعها بشكل فوري، أو أنه يقوم بإعادة تناولها وتنظيمها للاحتفاظ بها في الذاكرة مدة أطول ، وبذلك تدخل ضمن تناول النظام الثالث.

وفي هذه الذاكرة يتم استبقاء المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذي يتعرض له لمرة واحدة. وقد يطلق على هذه الذاكرة مصطلحات أخرى مثل (الذاكرة الأولية - الذاكرة الفورية - الذاكرة اللحظية) ويميل البعض إلى تسميتها بالذاكرة العملية operative memory لتأكيد طبيعتها الإجرائية الإنجازية في المواقف العملية ، وليس حسب طبيعتها الوقتية.

وفي هذا الصدد يشير أنور الشرقاوي (٢٠٠١ : ١٦٩) إلى أن دراسات ميردوك (Murdock, 1961) أكدت على أن الاحتفاظ قصير الأجل لا يختلف في مداه سواء كانت المادة المتعلمة ذات معنى، أو غير ذات معنى ، كما يوجد اختلاف واضح بين عملية الاحتفاظ قصير الأجل، وعملية الاحتفاظ طويل الأجل الأكثر نضوجاً في مواقف السلوك الانساني. وأكدت الدراسات التي تلت ذلك على أهمية التمييز بينهما من حيث الإمكانية ومن حيث الفترة الزمنية التي تستغرقها المعلومات في هذه الذاكرة.

وقد أوضحت تجارب سبرلنج Sperling وجود حافظة للذاكرة يمكنها أن تحتفظ بالعناصر لوقت قصير، و هذه الحافظة تفيد الذاكرة قصيرة المدى كثيراً حين يصل عدد من الإشارات الهامة في نفس الوقت، فهي تحتفظ بالعناصر التي لم تحظ بالانتباه بعد، ويمكن أن نعتبرها من النوع الذي

يحتفظ بتسجيل للبيانات الحسية الخام والتي لازالت تنتظر التعرف وقد أوحى  
أحدى التجارب بأن البيانات الخام يتم اختزانها لفترة قصيرة، وربما في مكان  
آخر غير ذلك المخصص للمواد التي تم التعرف عليها. (فؤاد أبو حطب ،  
١٩٧٣ : ١١٩-١٢١)

وتتضمن الذاكرة في هذه المرحلة، عملية التخزين Storage والتي  
تشير لاحتفاظ الذاكرة بالمعلومات التي تحوّل إليها من المرحلة السابقة ،  
وتبقى هذه المعلومات بالذاكرة لحين حاجة الفرد إليها. ونستدل على عملية  
تخزين المعلومات ، ما يمارسه الفرد من تعرف أو استدعاء خلال عملية  
الاسترجاع، كما أن المعلومات تستقبل في الذاكرة قصيرة المدى تحمل لفترة  
زمنية محددة بحد أقصى ٣٠ ثانية ويمكن أن تظل محمولة لفترة أطول إذا  
كان سيتم تسميعها أو ترديدتها أو معالجتها بأية صورة من الصور، كما أن  
هناك سعة محددة لكمية المعلومات التي يمكن حملها في الذاكرة قصيرة  
المدى وتشير الدراسات إلى أن الفرد يمكن أن يستقبل ويحتفظ في المتوسط  
بسبع فقرات من المعلومات  $\pm ٢$ . وتزداد فاعلية الذاكرة وسعتها باستخدام  
الإستراتيجيات الملائمة من ناحية وبازدياد عامل المعنى من ناحية أخرى.

ويذكر محمد قاسم (٢٠٠٣ : ٤٩) أن اليزابيث قد أطلقت على هذه  
المرحلة أيضاً اسم مرحلة الاحتفاظ Retebntion Stage، وهي الفترة  
الزمنية التي تنقضي بين الحدث أو الواقعة وإعادة أجزاء خاصة من  
المعلومات المتعلقة بهذا الحدث، إنها تعتبر الفترة الزمنية حاسمة Crucial  
Period، لأنه حالما يجري ترميز المثير والحدث يبدأ عدد من العوامل  
بالتأثير فيه.

### ٣- نظام الذاكرة طويلة المدى Long Term Memory:

إن أولى الخطوات التي يقوم بها الشخص لاسترجاع ما تعلمه ، هي  
البحث عن المعلومات ذات الصلة في مخزن الذاكرة طويلة المدى، وهذا

المظهر من الذاكرة، طاقته ليست محدودة. وأهم وظائفه تنظيم المعلومات خلال عملية تخزينها في الذاكرة، والقيام بعملية البحث عن المعلومات المطلوب استرجاعها بعد ذلك حسب ما يقتضيه الموقف الذي يكون فيه الفرد. وتتصف بالاستخزان والاستبقاء طويل الأجل للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة. لذلك فهي تبقى لأطول فترة ممكنة، وتميل أكثر إلى مقاومة الانطفاء.

ويشير فتحي الزيات (١٩٩٥ : ٣١٩) إلى أن بعض المعلومات التي لا يتم تجهيزها أو معالجتها في الذاكرة قصيرة المدى تفقد lost. والبعض الآخر يتم تجهيزه ومعالجته أو نقله إلى الذاكرة طويلة المدى التي تعتبر مخزناً دائماً للمعلومات. ويرى البعض أن جزءاً من هذه المعلومات يفقد في الذاكرة طويلة المدى ويتم إحلال معلومات أخرى محله ، والبعض الآخر يفقد عن طريق التنظيم وإعادة التنظيم ومن ثم تتحول صورته، أو بنيته، أو تركيبه، أو يتم إدماجه، أو إذابته، أو معالجته، أو حذفه، أو تعديله ... إلخ. والذاكرة بعيدة المدى تعد بمثابة مخزن أو مستودع دائم لكافة المعلومات التي نجمعها عن العالم من حولنا ومن خلالها يمكن استرجاع أية أحداث أو وقائع أو معلومات تتعلق بالماضي ولذلك فهي تؤثر على إدراكنا للحاضر وتصورنا للمستقبل.

ويرى المؤلف أن مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد تعد أهم مشكلة يتناولها هذا النظام، فعادة ما يمارس الفرد استرجاع الأحداث التي مرت به خلال اليوم وبشكل تلقائي، إلا أنه ليس من السهولة أن يقوم الفرد بذلك بالنسبة للخبرات والأحداث التي يمر عليها عدة أسابيع مثلاً. والمشكلة تكمن هنا في التمييز بين المعلومات التي تتكون من الأحداث القريبة ، وتلك التي حدثت منذ فترة، وهنا لابد من جهد عقلي يقوم به الفرد لكي يتمكن من استرجاع المعلومات التي مر على تخزينها فترة طويلة.

وهكذا لا تعتبر عملية تخزين المعلومات في ذاتها هي المشكلة في موضوع الذاكرة، ولكن تعتبر عملية الاسترجاع هي المحور الأساسي للذاكرة.

### **صعوبات الذاكرة:**

إن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة، فأثار الخبرة التعليمية يجب الاحتفاظ بها بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم.

كما أن صعوبة الذاكرة قد ينتج عنها أعراض مختلفة وذلك بالاعتماد على طبيعة ودرجة قصور الذاكرة من جانب والمهمة المتعلقة من جانب آخر. فإذا كان لدى المتعلم صعوبة في معرفة أو استدعاء المعلومات السمعية، والبصرية واللمسية - الحركية، فإن أداءه لأي مهمة تتطلب معرفة أو استدعاء مثل تلك المعلومات سوف يتأثر بهذا القصور.

### **تشخيص صعوبات الذاكرة:**

تعد عملية التذكر إحدى العمليات العقلية المعقدة التي تشترط فيها عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة منها المادة الدراسية المطلوب تذكرها ويعانى المتعلم من صعوبة في ذلك، بالإضافة إلى العوامل التعليمية التي تؤثر في التعلم والاكتساب والحفظ والتذكر، فضلاً عن العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية. ولتشخيص صعوبات الذاكرة يجب إتباع الخطوات التالية:

- ١- تحديد المادة أو المواد الدراسية التي يعانى المتعلم مشكلة في تذكرها.
- ٢- تحديد العوامل التعليمية المؤثرة في صعوبة التذكر.
- ٣- تحديد العوامل النفسية والاجتماعية والجسدية المتصلة بصعوبة التذكر.

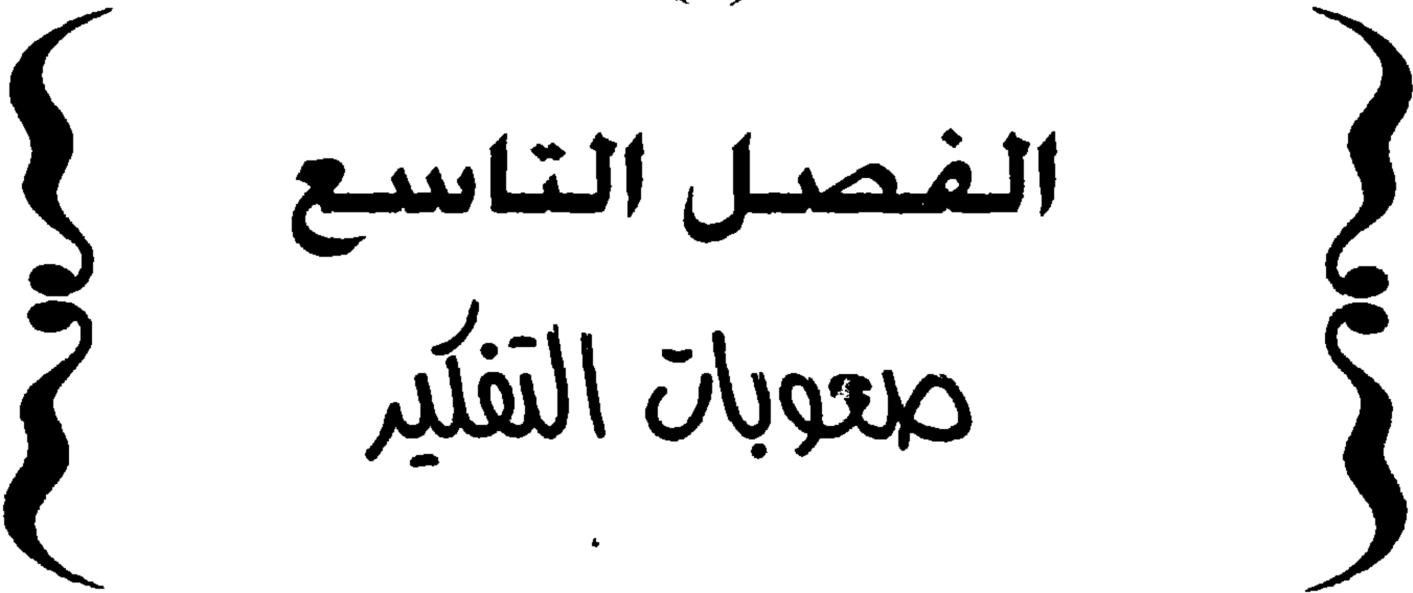
### **علاج صعوبات الذاكرة:**

توجد العديد من الاقتراحات العلاجية التي يمكن للمعلم استخدامها لمساعدة المتعلم على تذكر ما سبق ان تعلمه والخبرات التي مرت به، وهذه

## الاقتراحات هي:

- ١- اختيار المحتوى وكتابة الاهداف للذاكرة.
- ٢- تحديد ما يتوقع أن يتم تذكره.
- ٣- تنظيم المعلومات التي سيتم تذكرها.
- ٤- عرض المعلومات التي سيتم تذكرها بطريقة العرض المناسبة.
- ٥- اختيار إستراتيجيات التدريب والإعادة المناسبة.
- ٦- المراقبة الذاتية.





الفصل التاسع  
صعوبات التفكيك





## الفصل التاسع

### صعوبات التفكير

#### مقدمة:

يشغل التفكير حيزاً رئيسياً من مجمل القدرات العقلية، كما أنه يحتل مكاناً محورياً بين العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أفرادَه بالتفكير والرئيس يطالب المرؤوسين بالتفكير والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير والمعلم يطالب الدارسين بالتفكير ليس في التعلم فحسب بل في الحياة مجملة. ويعد موضوع التفكير من الأهمية بمكان في لغة العامة والمتخصصين، فالمجتمع يطالب أبناءه بالتفكير، والرئيس يطالب المرؤوسين بالتفكير، والآباء يطالبون الأبناء بالتفكير، والمعلم يطالب الدارسين بالتفكير، فالتفكير يمثل أداة العقل، وأسلوبه؛ الذي يمكننا من أحداث أي تغيير فعال في حياتنا، والوصول إلى حلول لمشكلاتنا، وإثارة الطريق في رسم مستقبلنا وخطواتنا في الحياة، وبدون التفكير نصبح كالجمادات؛ نستقبل ولا نرسل، نتأثر ولا نؤثر.

والتفكير عند الإنسان الذي كرمه الله، نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز، التي تعكس العمليات العقلية الداخلية، إما بالتعبير المباشر عنها أو بالتعبير الرمزي، ومادة التفكير الأساسية هي المعاني والمفاهيم والمدرجات. والتفكير أنواع، فهناك ما يسمى بالتفكير الحسي أو العياني، وهو الذي يستخدم الوقائع والخبرات الحسي المباشرة كمادة له، والتفكير المجرد هو الذي يسمى بالتفكير الشكلي حيث محتوى المادة هو الرموز أو الصور أو المعاني المجردة. وهناك التفكير الخرافي في مقابل التفكير العلمي، وفي الأول يوجه تفكير الفرد إلى مجموعة من المعتقدات والتصورات القبلية، وغير القابلة

للتصديق الفعلي أو التجربة، أما التفكير العلمي، فالفرد يفكر في نطاق مقولات ومسلمات عقلية وواقعية. وهناك التفكير التقاربي في مقابل التفكير التباعدي، فالأول هو النمط التقليدي ويستخرج النتائج من المقدمات، من ثم يخرج إلى نتيجة واحدة صحيحة، أما في التفكير التباعدي، فالفرد يفكر بطريقة غير تقليدية، ويسمح لنفسه بأكبر قدر من الخيال، ومن ثم لا يتقيد بقوانين الواقع، وبالتالي يخلص إلى أكثر من نتيجة ذات قيم.

وتوجد ثلاث أفكار رئيسية متعلقة بالتفكير هي:

- ✓ أنه عملية ادراكية لأنه يتم داخل عقل الإنسان.
- ✓ التفكير عملية تتطوي على حسن استخدام المعرفة في النظام الإدراكي. ويمكن استنباطه من سلوكه فقط.
- ✓ التفكير عمل موجه نحو هدف ما ويتمخض عن سلوك من شأنه أن يحل المشكلة وأن يساعد على حلها ، ومن ثم فالتفكير يبدأ بمشكلة وينتهي بحلها.

وفي هذا الإطار يشير فتحي الزيات (١٩٩٥ : ٢١١) إلى أنه بالرغم من أن التفكير يمثل أولوية في الاهتمام لدى علماء النفس المعرفي، فإنه لا يوجد تعريف محدد لماهية التفكير، والقول أن التفكير هو نوع من العمليات المعرفية، أو أن العمليات المعرفية هي ضرب من التفكير، قول لا يبعدها كثيرا عن تصور ماهية التفكير، فالتفكير يتناول مدى واسعا من الوقائع والعمليات والأبنية المعرفية في إطار دينامي، وهذا التفاعل الدينامي يعد من قبيل الوقائع المعرفية التي تؤثر على البناء المعرفي ذاته لدى الفرد، والذي يؤثر بدوره على محددات تفكير الفرد وإطاره العام.

ومن هنا يرى مؤلف الكتاب أن تعليم التفكير يعد أحد متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث إن الذكاء حسب "بياجيه" يمكن أن يطور وينمي من خلال البيئة والتدريب، حيث إن "فنزويلا" أنشأت وزارة الدولة لشئون تنمية

التفكير الإنساني، ووضعت إسرائيل خططا لتنمية تفكير الجنود وطلاب المدارس، كما طبق "ديبونو" العديد من برامج تعليم التفكير، ولم يقتصر العناية بالتفكير على فنزويلا وبريطانيا والكيان الصهيوني وإنما شملت عدداً كبيراً من الدول المتقدمة، حتى برز التفكير في مقدمة الموضوعات التربوية؛ وبات يقال أن التفكير هو موضوع الساعة؛ وتبقى وظيفة المديرية في تهيئة الظروف المواتية لتعليم التفكير ونمو مهاراته التي تؤثر تأثيراً فاعلاً في بناء شخصية الفرد، ونستدل عليها من خلال قدرته على التجريد التعميم والتصنيف والقدرة على اتخاذ القرار، والتفكير الناقد وحل المشكلات. ولأهمية التفكير في حياة الإنسان ربط الفيلسوف الفرنسي "رينيه ديكارت" بين عملية التفكير والوجود الإنساني في مقولته المشهورة "أنا أفكر إذن أنا موجود". فالتفكير من وجهة نظره دليل على وجود الإنسان.

### تعريف التفكير:

يشير عبد الوهاب كامل (١٩٨٣) إلى أن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالذكر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال. ومن ثم يتربع التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية.

ويذكر روبرت سولسو (٢٠٠٠: ٦٥٦) أن التفكير يشكل العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد، من خلال تحويل المعلومات عن طريق التعامل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم Judging والتجريد Abstracting والاستدلال Reasoning والتخيل Imagining وحل المشكلات Problem solving.

وهناك مجموعة من الافتراضات خاصة بالتفكير وهي:

- ✓ أن التفكير عملية معرفية، أو فعل عقلي تكتسب من خلاله المعرفة.
- ✓ أن الاشتقاق العقلي للعناصر العقلية (الأفكار) من الإدراكات والمعالجة العقلية لهذه الأفكار أو المزج بينهما.
- ✓ التفكير يعني المعالجة العقلية للوارد الحسي، بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها أو الحكم عليها.

ويعرف نبيل عبد الهادي وآخرين (٢٠٠٣: ٩٧) التفكير بأنه "عملية كلية يتم عن طريقها معالجة المدخلات التي تأتي من البيئة عن طريق الحواس الخمسة، ويمكن استخدامها لتكوين بعض الأفكار أو المواقف أو الاستدلال أو الحكم عليها. ويتضمن ذلك الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، كما يتم عن طريقها اكتساب الخبرة، وتعديل بعض المواقف الطارئة".

وأخيراً يرى المؤلف أن التفكير هو "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها المخ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة".

### أدوات التفكير:

يتطلب التفكير مؤازرة المدركات الحسية والصور والمفاهيم والإشارات والصيغ وتتمثل هذه الأدوات في:

١- الإدراك الحسي: إن المدركات الحسية هي العناصر الهامة في التفكير، والتي توفر له مادة عمله، كما تثيره وتستحثه.

٢- الصور: والصورة أيضاً نوع من الرموز يتضمن الاسترجاع الطفيف للمدركات الحسية، فالخبرات السابقة لشخص ما تدور في رأسه على هيئة صور، ويمكن للصور أن تستدعي عن طريق جهد واع لكنها أيضاً تومض في الذهن بشكل لا إرادي. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى

أن الصور ليست ضرورية للتفكير كما كان ينظر إليها من قبل وتستخدم الصور في التفكير الذي يقوم به الفرد، بينما يستعمل بعض الأفراد الرموز الأخرى في تفكيرهم بدلا من الصور.

٣- المفاهيم: هي الصيغ المجردة للتجارب السابقة، والمفهوم هو فكرة مجردة تبنى على الإدراك الحسي، ويتصف المفهوم والذي يتكون بمساعدة التجريد بأنه عقلي، كما توسع المفاهيم من حدود التفكير لتجعله يتضمن كلا من الماضي والحاضر والمستقبل، ولا يمكن للتفكير أن يتم دون المرور بالمفاهيم ويتم على أساسها تصنيف الأشياء.

### مسلمات التفكير:

توجد ثلاث مسلمات خاصة بتعليم التفكير وهي كما يلي:

- ١- يمكن تعلم التفكير.
  - ٢- لا يمكن تدريس العمليات العقلية مباشرة، على أنها معطاة من المعلم، ولكن يتم اكتسابها في الفصل الدراسي، من خلال المواد الدراسية، عندما يؤدي المتعلم عملية معرفية معينة مثل: التنبؤ، وعمل الاستدلالات، وتفسير الظواهر.
  - ٣- تتبثق عمليات التفكير من خلال تتابع منطقي، ولكي يجيد الفرد عمليات تفكير معينة؛ فإنه يجب التمكن من المهارات الأساسية أولا.
- وبعد إطلاع مؤلف الكتاب على الدراسات والبحوث المتعلقة بعلم نفس النمو وعلم النفس المعرفي توصل للمسلمتين التاليتين والخاصتين بتعليم التفكير:

١- الإمكانيات البشرية قابلة للنمو والتعديل الذاتي، تحت الظروف المواتية.

٢- العمليات المعرفية قابلة للملاحظة والقياس، وعليه فهي قابلة للتدريب والنمو.

ويرى المؤلف أنه يمكن تحسين مستوى المهارات المعرفية، وذلك من خلال التدريب الذي يُمكن المتعلم من استخدام مهارات وعمليات التفكير والتعلم المتنوعة، ويمكن للطلاب أن يتحسن مستواه في كل أنواع التفكير والتعلم.

مما سبق يمكن القول بأن تعليم العمليات العقلية المعرفية والتي منها مهارات التفكير هي عملية ممكنة من خلال تدريب المتعلمين عليها ضمن محتوى أو مقرر دراسي معين، ومن ثم يمكن للفرد أن ينمي قدراته العقلية، ويعمل على تطويرها باستمرار، من خلال الثراء المعرفي الذي يحيط به وكذلك خبراته التي يمر بها في حياته.

### أبعاد التفكير:

بالرغم من أن تعليم التفكير قد حظي باهتمام الكثيرين من العلماء في مجال التربية وعلم النفس - فإنه ما زال هناك غموضاً في جوانب عديدة من التفكير، وخاصة أبعاده، ومستوياته، وطبيعة كل من مهاراته وعملياته، إلا أن هناك الكثير من الدراسات والبحوث التي سعت لبناء نماذج توضح طبيعة المهارات والعمليات العقلية، وكيفية معالجة الفرد لمعلوماته، وكيف يمكننا إكساب المتعلمين لمهارات التفكير.

وهناك خمسة أبعاد للتفكير تتمثل في:

### أ- الميتا معرفية: (ما وراء المعرفة) Metacognition

وهي تعني ببساطة أن يكون الفرد واعياً بتفكيره، وهي تتضمن مكونين:

- ١- الوعي بالذات والتحكم فيها: أي التزام الفرد وانتباهه نحو العمل الذي يقوم به، لمعرفة قدرته على أدائه، والجهد المبذول فيه، ومعرفة الذات والتحكم فيها.

٢- المعرفة بالعملية العقلية والتحكم فيها: وتتضمن تخطيط الإستراتيجيات اللازمة للتفكير، وتقييم مدى التقدم في عمليات محددة والتي بدورها تحقق أهداف محددة.

ويعرف المؤلف الميَّنة معرفية بأنها "وعي الأفراد بعمليات تفكيرهم أثناء التفكير، فبعض الأفراد لا يستطيعون وصف الخطوات، ولا التسلسل الذي يستخدمونه قبل، وأثناء وبعد حل المشكلة، حيث إنهم لا يستطيعون ترجمة الصور البصرية الموجودة في أذهانهم إلى كلمات".

### ب- التفكير الناقد والإبداعي: Creative and Critical Thinking

يركز التفكير الناقد على التقييم، بينما التفكير الإبداعي على التوليد، إلا أن الاثنين يكملان بعضهما البعض، ويعملان معاً لأي تفكير جيد يتضمن تقديراً للقيمة، وإنتاجاً للجديد. وتوجد قائمة شاملة لمهارات التفكير النقدي وتشمل: التركيز على السؤال، وتحليل الحجج والبراهين، والحكم على مصداقية المصدر، وكذلك تتضمن عمليات التفكير الإبداعي، مهارات معرفية، مثل توليد البدائل والتفكير من وجهات نظر متعددة.

### ج - عمليات التفكير: Thinking Operations

يستخدم مصطلح "العملية" لكي يشير إلى التكوين العقلي الذي يتم من خلاله معالجة المعلومات، ابتداءً من العمليات العقلية البسيطة وحتى العمليات العقلية المعقدة، كما أوضح فورشتين أن العمليات العليا للتفكير تركز على سلسلة من المهارات الأساسية، والتي أطلق عليها مصطلح "الوظائف المعرفية" Cognitive Functions ونرى أنها تمثل متطلبات سابقة للعمليات المعرفية.

وتعد الإجراءات العقلية المسماة بالعمليات، أحد أهم أبعاد التفكير؛ عمليات ثرية متعددة الجوانب، مركبة تتضمن العديد من مهارات التفكير،

حيثُ إن مهارات التفكير تعد إجراءات معرفية بسيطة، مثل الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، في حين أن عمليات التفكير ذات مدى أوسع تأخذ وقتاً أطول لتكتمل، وقد تم تحديد ثماني عمليات للتفكير في إطار أبعاد التفكير وهي: (تكوين المفهوم - تكوين المبدأ - الفهم - حل المشكلات - اتخاذ القرارات البحث - الصياغة - الخطاب اللفظي).

ويذكر فتحي الزيات (١٩٩٥: ١٩٣) أن بياجيه قد أشار إلى أن مفهوم العمليات يقصد به أي عمل تصوري ذهني، على اعتبار أنها أفعال تداخلت، وتكاملت مع غيرها من الأفعال؛ لتكون نظاماً عامة قابلة للانعكاس، والملاحظة، والقياس، ويرى بياجيه أن العمليات هي ذلك المستوى الذي يحقق فيه الطفل - في تراكيبه المعرفية - نوعاً من الثبات، والتنظيم، والاتساق، والتكامل.

#### د - مهارات التفكير الأساسية: Basic Thinking Skills

مهارات التفكير الأساسية هي عمليات على المستوى المصغر البسيط، بالمقارنة بعمليات التفكير المركبة، وتعمل على خدمتها، بمعنى أنه أثناء انغماس الفرد في أي عملية من عمليات التفكير فإنه يستخدم العديد من مهارات التفكير الأساسية.

#### هـ - المعرفة بمجال محتوى معين:

إن الأبعاد السابقة: الميّا معرفة، والتفكير الناقد والإبداعي، وعمليات التفكير، ومهارات التفكير الأساسية؛ تستخدم أثناء تحصيل المعرفة بمحتوى معين، ويعني ذلك أن تدريس التفكير لا يمكن أن يتم بمعزل عن محتوى التعلم، بل يجب أن يكون جزءاً متكاملًا من التدريس في الفصل. وينبغي أثناء تعلم المتعلمين محتوى معين، أن تدعم معرفتهم الميّا معرفية، وأن يستخدموا مهارات التفكير الناقد والإبداعي؛ لكي يعمقوا ويثروا فهمهم

للمحتوى، وأخيرا ينبغي أن تستخدم عمليات التفكير كمنظم أساسي للمهام في الفصل، كما تستخدم مهارات التفكير الأساسية كأدوات في إنجاز هذه المهام. مما سبق يمكننا أن نستنتج أن للتفكير عدة عناصر، تنتظم وتتكامل مع بعضها البعض؛ لتعبر عن نمط محدد من أنماط التفكير وتمثل هذه العناصر أبعادا للتفكير، تتدرج من البسيط للمعقد، حيث تنتظم هذه الأبعاد في شكل مستويات هرمية كالتالى:

- ✓ المستوى الأول: هو مهارات التفكير الأساسية، حيث يقوم المتعلم بعمليات عقلية بسيطة وأساسية، أثناء إنجاز مهمة محددة.
- ✓ المستوى الثانى: عمليات التفكير المركبة، وهي مستوى أعقد، حيث تتضمن كل عملية في طياتها عدد من مهارات التفكير الأساسية، التي لابد من قيام المتعلم بها أثناء ممارسته لعمليات التفكير المركبة.
- ✓ المستوى الثالث: التفكير الناقد، الإبداعي، وهو مستوى أعلى من عمليات التفكير؛ حيث يتطلب كل من التفكير الناقد والإبداعي استخدام لمهارات التفكير الأساسية والعمليات المركبة، من أجل تقييم موضوع أو الوصول إلى حلول مبتكرة.

### أساليب (أنماط) التفكير:

تعد أساليب التفكير أساس للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة مع مواقف الحياة اليومية، إلا أن هذا التمييز ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك، بقدر ما هو طريقة تمييز كیفى يعتمد على مدى تفضيل الفرد لاستخدام أسلوب أو أكثر كى يسلكه فى تعاملاته، ويتميز بدرجة عالية من الثبات، ولعل هذا يتضح عندما يتعرض الفرد إلى المشكلات، أو عندما يكون بصدد اتخاذ قرار بشأن موضوع ما، فإنه يستخدم أسلوب تفكير معين أو مجموعة خاصة من إستراتيجيات التفكير.

وفى الحقيقة إن هناك العديد من وجهات النظر بشأن تحديد أساليب (أنماط) التفكير، فمثلاً نجد أن سيد خير الله (١٩٨١: ١٠٤ - ١٠٩) يذكر أن أنماط التفكير هي:

- ١- التفكير العياني الملموس.
- ٢- التفكير المجرد.
- ٣- التفكير الموضوعى العلمى.
- ٤- التفكير الذاتى الإخرافى.
- ٥- التفكير الناقد.
- ٦- التفكير الابتكارى.
- ٧- التفكير القائم على التعميم من خلال تكوين مفاهيم مختلفة.
- ٨- التفكير القائم على التميز.

بينما يشير هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1983: 76 - 84) إلى أن أساليب التفكير هي "مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التى اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته المحيطة به، وذلك عندما يتعرض للمشكلات"، وقد حددا خمسة أساليب للتفكير هي:

- ١- التفكير التركيبى: وهو أحد أساليب التفكير الذى يتميز صاحبه بالقدرة على التوصل إلى إنتاج شىء ما جديد وأصيل ومختلف تماماً عما يفعله الآخرون من بين عدة أشياء تبدو فى حد ذاتها مختلفة تماماً عن بعضها البعض.
- ٢- التفكير المثالى: يتميز صاحب هذا الأسلوب بآراء بعيدة النظر نحو المشكلات التى تواجهه فى المواقف الحياتية والتعليمية المختلفة.
- ٣- التفكير العملى: وهو أحد أنماط التفكير الذى يعتمد أصحابه على خبراتهم الشخصية الحالية فى التحقق مما هو صحيح أو خاطئ.

٤- التفكير التحليلي: يميل صاحب هذا النمط إلى العقلانية والمنطقية الخالصة ، والاعتماد على التخطيط والدقة والحساسية لفهم كل حقائق الموقف المشكل كاملة ، وكذا يتميز بالتعامل مع العالم بسهولة.

٥- التفكير الواقعي: وهو أحد أساليب التفكير الذي يتميز صاحبه بالتركيز على الاستنتاجات وليس على الحقائق، وكذا يعتمد صاحب هذا النمط على الملاحظة والتجريب.

فى حين يرى طلعت منصور وآخرين (١٩٨٤: ١٩٨ - ٢٠٢) أن أساليب التفكير هي:

١- التفكير التصوري.

٢- التفكير التأملى.

٣- التفكير الابتكارى.

بينما يرى عبدالحليم محمود وآخرين (١٩٩٠: ٣٨٦ - ٣٩٠) أن أنماط التفكير تنقسم إلى:

١- التفكير التجريدى / التفكير العيانى.

٢- التفكير الاستدلالى / التفكير الحدسى.

٣- التفكير الواقعى / التفكير التخيلى.

٤- التفكير البسيط أحادى البعد / التفكير المعقد ذى العمليات العقلية المركبة.

٥- التفكير السوى (السليم) / التفكير المرضى (المضطرب).

٦- التفكير التقريرى الواقعى / التفكير الافتراضى الابداعى.

أما فتحي جروان (١٩٩٩: ٣٤) فيعرض قائمة بأساليب التفكير

على النحو التالى:

١- التفكير الفعال / التفكير غير الفعال.

٢- التفكير التقاربى / التفكير التباعدى.

٣- التفكير الناقد / التفكير الابداعى.

- ٤- التفكير المنتج / التفكير المنطقي.
- ٥- التفكير الاستقرائي / التفكير الاستنباطي.
- ٦- التفكير الجانبي / التفكير الرأسي (المركز).
- ٧- التفكير الكلي (الجشطلتي) / التفكير التحليلي.
- ٨- التفكير التأملی / التفكير المتسرع.
- ٩- التفكير المجرد / التفكير المحسوس.
- ١٠- التفكير العملي (الوظيفي) / التفكير العلمي.
- ١١- التفكير الرياضي / التفكير اللفظي.
- ١٢- التفكير المعرفي / التفكير فوق المعرفي.

وقد أشار ستيرنبرج (٢٠٠٤: ٧٦ - ١٠١) إلى أن أسلوب التفكير هو الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكائه، أي الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه، وقد حدد ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير هي:

- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| ١- الأسلوب التشريعي. | ٨- الأسلوب الكلي.    |
| ٢- الأسلوب التنفيذي. | ٩- الأسلوب المحلي.   |
| ٣- الأسلوب الحكمي.   | ١٠- الأسلوب الداخلي. |
| ٤- الأسلوب الملكي.   | ١١- الأسلوب الخارجي. |
| ٥- الأسلوب الهرمي.   | ١٢- الأسلوب المحافظ. |
| ٦- الأسلوب الأقل.    | ١٣- الأسلوب التقدمي. |
| ٧- الأسلوب الفوضوي.  |                      |

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن الفرد يستخدم أسلوب تفكير معين لحل مشكلة معينة؛ حيث يمثل أسلوب التفكير هذا أحد الأنماط السلوكية المختلفة التي يسلكها الفرد في تعامله مع مثيرات بيئة الخارجية، ويرتبط أسلوب الفرد في التفكير بدوافعه الداخلية، وعوامل البيئة الخارجية، وذلك حتى يتغلب على ما يواجهه من مشكلات حياتية. ومن هنا يمكن القول بأن

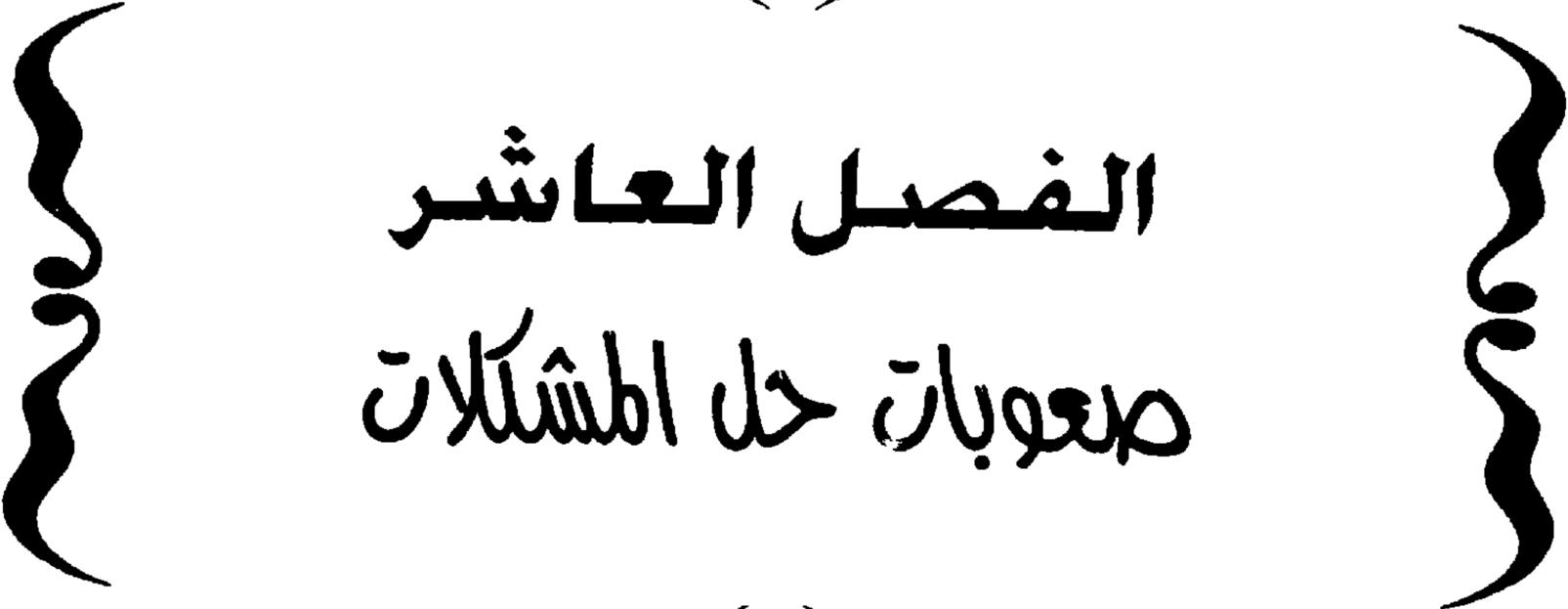
أسلوب الفرد فى التفكير يكتسبه خلال مراحل نموه المختلفة وما يحدث له من مؤثرات فى البيئة التى يعيش فيها، كما أن خصائص شخصية الفرد تؤثر فى تفكيره.

### صعوبات التفكير:

هناك العديد من السلوكيات المتنوعة التى يمكن أن تصدر عن الفرد والتى يتضح منها أنه يعانى من صعوبة فى التفكير، وهذه السلوكيات يعرضها عادل عبدالله (٢٠٠٦: ١٢٩ - ١٣٠) على النحو التالى:

- ١- يجد صعوبة فى التواصل إلى حل مناسب لمشكلة بسيطة.
- ٢- لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه أمامه.
- ٣- غير قادر على ترتيب أفكاره للوصول إلى حل مناسب للمشكلة المعروضة عليه.
- ٤- عادة ما يكون لديه أسلوباً واحداً لأداء الأشياء.
- ٥- يجد صعوبة فى القيام بتتويع الأداء.
- ٦- عدم قدرته على التفكير فى طريقة معينة تساعد على مواجهة العائق الذى يحول دون وصوله لهدف معين فى مشكلة ما أو موضوع محدد.
- ٧- لا يتمكن من وضع وتصور خطوات معينة لحل مشكلة تواجهه.
- ٨- عدم قدرته على أن يتأكد من سلامة حله للمشكلة.





الفصل العاشر  
صعوبات حل المشكلات





## الفصل العاشر

### صعوبات حل المشكلات

#### مقدمة:

يعد الهدف الأساسي من أي علم مساعدة الإنسان في التغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجهه أثناء خوضه خضم هذه الحياة، ومن ثم كانت وظيفة العلوم المختلفة هي مساعدته على اكتشاف هذه المشكلات، وتوفير سبل التغلب عليها بكافة أنواعها. وبما أن طبيعة هذه العلوم المختلفة تتنوع فيما بينها وفق فلسفتها المتنوعة؛ فقد أدى ذلك أيضاً إلى تنوع وظيفة كل منها.

ويعد حل المشكلات مطلباً أساسياً في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجهنا في الحياة اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات. ويعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية. ويتعلم المتعلمين حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف في حياتهم. فلو كانت الحياة التي سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة، وكان لكل منهم دور أو أدواراً محددة يؤديونها، لما كان حل المشكلات قضية ملحة. فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له، ولكن الحياة متغيرة، ومعقدة. والمتأمل في الواقع الذي نعيشه يومياً، يجد أنه يتطلب أنواعاً مختلفة من حل المشكلات، حيث إن هذه الأنواع المختلفة لحل المشكلات التي يحتاجها المرء يومياً في حياته وعمله وفي غيرها من المجالات، تتنوع بتنوع هذه المجالات سواء في مجال الطب أو التعليم أو الإدارة أو غير ذلك من مجالات الحياة. كما أن الفرد يحتاج لاستخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول إلى هدف معين غير متاح في الوقت الراهن، وهو ما يمثل موقف

ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما زادت الفجوة بين الوضع الراهن للفرد وبين الوضع الذي يريد أن يصبح عليه.

### مفهوم حل المشكلات:

يعد حل المشكلات أحد العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعليم والتعلم، أو مهارات يجب تتميتها. كما تعددت أيضاً تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات.

فيعرف مالين (Malin, 1979: 379) حل المشكلة علي أنها عملية البحث خلال شبكة لخطوات الحل الممكنة بين الموقف الأصلي والهدف الذي لا يكون من السهل الوصول إليه.

ويعرف شكري سيد أحمد (١٩٨٥ : ٦٠) حل المشكلة علي أنها سلوك يستخدم فيه المتعلم كل ما لديه من معارف مكتسبة سابقة لتحقيق ما يتطلبه الموقف غير المألوف ، وعلي المتعلم أن يطبق ذلك في مواقف مختلفة وجديدة .

كما تعرف حل المشكلة علي أنها سلوك يحتاجه كل شخص يمارس نشاطاً طوال يومه وذلك عندما يكون أمامه هدف يسعى لتحقيقه ولكن توجد بعض العقبات تحول دون تحقيقه.

وينظر إليها فتحي جروان (١٩٩٩ : ٩٥) علي أنها مجموعة من السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية ؛ وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية.

ويراها روبرت سولسو (٢٠٠٠ : ٢١٢) بأنها التفكير الموجه نحو حل موقف بعينه مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلي استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذا الموقف.

أما فريدريك بل (٢٠٠١، ٨٤) فيصف حل المشكلات بأنها تمثل نوعاً من التعلم ذي مرتبة عليا أكثر تعقيداً من تعلم المفاهيم والقواعد والمبادئ، حيث إن كل منها - المفاهيم والقواعد والمبادئ - تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات؛ وذلك لأن المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتقي ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة.

ويعتبر إسماعيل الأمين (٢٠٠١ : ٢٤٣) أن عملية حل المشكلات من أعقد الأنشطة العقلية؛ لكونها نشاطاً عقلياً عالياً يتضمن الكثير من العمليات العقلية المتداخلة مثل: التخيل والتصور والتذكر والتعميم والتحليل والتركيب، وسرعة البديهة والاستبصار والمهارات والقدرات العامة والعمليات الانفعالية، وذلك ما جعل من عملية حل المشكلات عملية معقدة لها العديد من الجوانب.

ويعرف مؤلف الكتاب حل المشكلة بأنه "نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه ، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مستخدماً فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف". كما يعرفها أيضاً بأنها "العملية التي يستخدمها الناس في مختلف مراحل نضجهم، لاكتشاف العلاقات الجديدة التي يلاحظونها بين الأشياء التي يشاهدونها ويشعرون بها. وهذه العملية تتضمن أن يفترض المرء فرضيات حول العلاقات الممكن قيامها، في نظام بسيط أو معقد من الفكر والفهم، وحول الوسيلة التي تتحقق من مقدار قبول هذه الفرضية".

ويرى المؤلف أن حل المشكلات يتطلب بالضرورة وجود مشكلة فعلية؛ ولكي يتحقق ذلك فلا بد من توافر عدة خصائص لوجود المشكلة، ويمكن تحديد هذه الخصائص فيما يلي:

١- يجب أن يكون الفرد على وعي بموقف معين لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.

٢- يجب أن يعترف الفرد بأن الموقف يتطلب عملاً.

٣- يشعر الفرد بأنه يحتاج أو يرغب في القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف.

٤- ينبغي ألا يكون حل الموقف واضحاً أو ممكناً بطريق مباشر بالنسبة للفرد.

### مراحل حل المشكلة:

إن حل المشكلة هو النتيجة المرجوة من سعى الإنسان في مواجهته للمشكلات والصعوبات إلا أن هذا الحل لا يأتي فجأة وإنما يكون على مراحل.

ونجد أن إتباع الفرد لخطوات معينة في حل المشكلات لا يساعده فقط في الوصول للحل ، وإنما يمكنه من استخدام هذه الخطوات بشكل مناسب ، وبذلك ينمي لديه تحمل المسؤولية والثقة الكافية في الإمكانيات والقدرات فضلاً عن الخبرة الواسعة التي سيحصل عليها.

وهناك خمس مراحل لحل المشكلات يزيد تطبيقها من القدرة على تطوير حل فعال للمشكلات. وهذه المراحل الخمس هي:

١- التوجه للمشكلة: تؤثر الطريقة التي يقترب بها الفرد من الموقف المشكل على العملية الكلية التالية لحل المشكلة. وبشكل مثالي ينبغي على القائم بحل المشكلة حتى يمكنه مواجهة معظم المشكلات بفعالية أن يعترف ويقر بالمشكلة بمجرد وجودها وأن يكون لديه ثقة في قدرته على التعامل مع المشكلات. وسوف ييسر موقف "توقف وفكر" من عملية حل المشكلة.

٢- تعريف وصياغة المشكلة: عادة ما تكون المشكلات غامضة ، غير واضحة وغير محددة ، ومن ثم تتطلب إستراتيجيات لتحليل المشكلة وتحديد الهدف ، والبحث عن معلومات والتمييز بين الإستجابات المرتبطة

وغير المرتبطة حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية من العمليات التي تتسم بها هذه المرحلة.

٣- توليد البدائل: وفي هذه المرحلة يتم تطبيق فنيات العصف الذهني من أجل توليد العديد من البدائل والأساليب المحددة قدر الإمكان.

٤- إتخاذ القرار: يجب على القائم بحل المشكلة أن يختار الإستراتيجية الأكثر فعالية ، مثل الإستراتيجيات التي سوف تزيد إلى أقصى درجة النتائج الإيجابية طويلة وقصيرة المدى وتقلل إلى أقل درجة النتائج السالبة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي.

٥- تطبيق الحل: وهو يحدد كفاءة الإستراتيجية المختارة في الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو بعد تطبيق الإستراتيجية ، فيمكن أن تكون عملية حل المشكلة نهائية. وإذا لم يكن كذلك، فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة.

ويحدد جيمس (James, 1996: 45-47) أربعة عناصر للتوجه لحل

المشكلات كالتالي:

- العنصر الأول: إدراك المشكلات عندما تنشأ. ويتضمن هذا الإدراك القدرة على التعرف على المشكلة حين وجودها والاستعداد لمواجهتها.

- العنصر الثاني: يتضمن القدرة على الحد من الميل للتسويق والاستجابة الاندفاعية. حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الموقف. ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءاً.

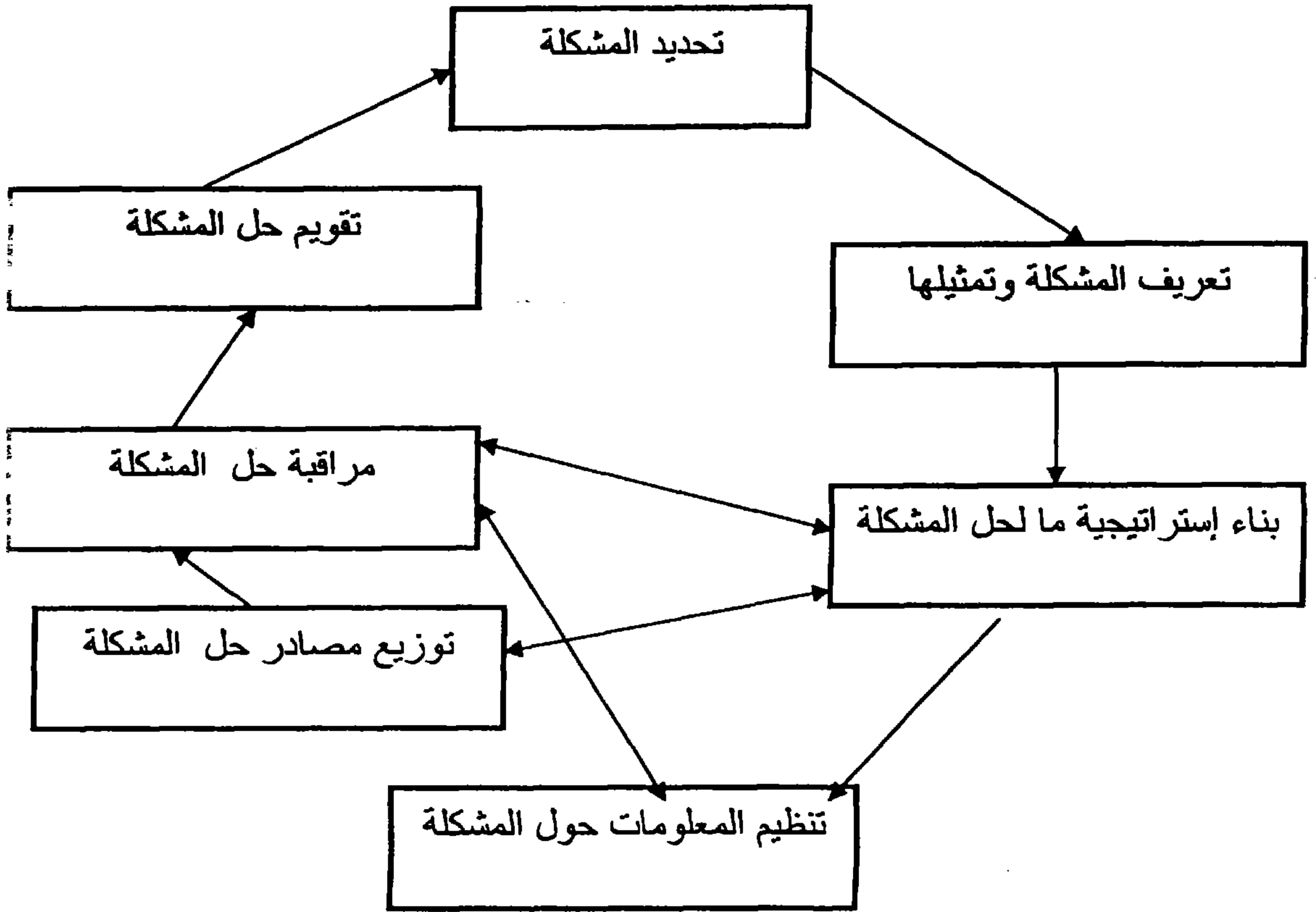
- العنصر الثالث: يتضمن الشعور بالكفاءة الذاتية ، حيث ينبغي أن يتسم الأفراد بالموضوعية في تقييم كفاءتهم الذاتية وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات. وعندما يفتقر الأفراد إلى القدرة على التقييم

الموضوعى لكفاءتهم الذاتية، فإن ذلك يعيق حل المشكلات، ويحتاج الأفراد إلى أن يروا المشكلات كجزء طبيعى من الحياة، وأن يعتقدوا أنهم قادرون على مواجهة معظم المشكلات بفعالية.

- العنصر الرابع: القدرة على ضبط ربود الأفعال عندما تتواجد المشكلات، حيث إن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تحصر انتباهه فى خصائص الموقف الذى لا يرتبط بحل المشكلة.

وهناك عدد من المهارات المميزة التى يمكن أن تسهم فى حل المشكلات وهى: الحساسية للمشكلة، التفكير فى الحلول البديلة، التفكير فى الوسائل والغايات، التفكير فى النتيجة، والتفكير السببى. بالإضافة إلى بعض العوامل المؤثرة مثل تطبيق الحل (أداء الفرد) والكفاءة السلوكية (فعالية الفرد). وقد يتأثر الأداء كذلك بعوامل مثل الثقة والدافعية.

أما ستيرنبرج (Sternberg, 1998) فقد قدم العديد من المراحل التى من خلالها يتم حل المشكلة ؛ وأطلق عليها دوره حل المشكلة ؛ كما هو موضح بالشكل التالى:



شكل (٢١) دورة حل المشكلة عند ستيرنبرج

ويلاحظ من الدورة السابقة لحل المشكلة أنها تتضمن المراحل التالية:

١- تحديد المشكلة: حيث إن تحديد الموقف المشكل هو الخطوة الأكثر صعوبة

في العملية ككل.

٢- تعريف المشكلة وتمثيلها: حيث إذ ما تم تحديد المشكلة يصبح علي الفرد

أن يستمر في تعريفها وتمثيلها لفهم كيفية التعامل معها ؛ وإذا فشل في

ذلك يستحيل عليه الحل.

٣- بناء إستراتيجية الحل: فبعد تحديد المشكلة ينبغي علي الفرد تحديد الإستراتيجية أو أكثر المناسبة للحل ، وقد يتطلب ذلك منه تجزئة المشكلة إلي مجموعة من العناصر وإعادة ترتيب تلك العناصر .

٤- تنظيم المعلومات: فبعد أن يتشكل لدي الفرد إستراتيجية الحل، فإنه ينظم للمعلومات المتاحة بطريقة تمكنه من الاستفادة من تلك الإستراتيجية علي أكمل وجه.

٥- توزيع المصادر: فكثيراً ما يواجه الفرد عند حل المشكلات مصادر مقيدة كالزمن المتاح والأدوات والتجهيزات والنفقات .... إلخ؛ ومن ثم يتطلب ذلك من الفرد أن يقسم أدوار تلك المصادر في الإستراتيجية.

٦- المراقبة: ويقصد بها أن يكون الفرد علي وعي بنتائج خطوات عملية الحل أثناء القيام بها ، فلا ينظر إلى النهاية.

٧- التقويم: فهو ضروري بجانب المراقبة، حتي يتم ضبط المعوقات والإستراتيجيات البديلة الجديدة التي تحول دون الوصول إلي الهدف أو التي تظهر كفاءتها بالمقارنة بالإستراتيجية المستخدمة.

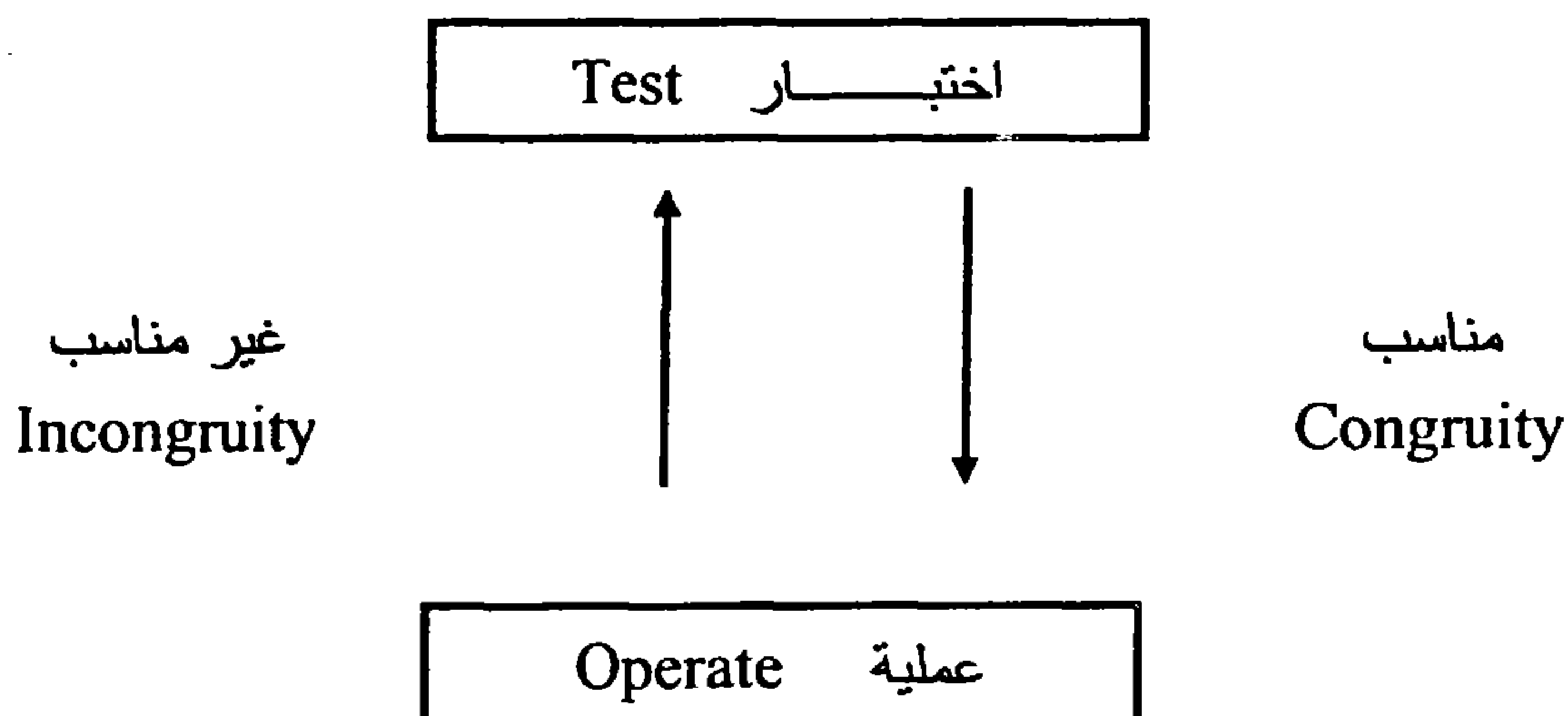
ويبدو لمؤلف الكتاب أنه قد تتداخل مراحل حل المشكلات وتتفاعل فيما بينها. وفي كل مرحلة من هذه المراحل يمكن أن توجد عمليات فعالة وأخرى غير فعالة.

### **نظريات حل المشكلات:**

تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات ؛ فهناك الاتجاه التقليدي لحل المشكلات والذي يهتم بالاقتران بين المثير والاستجابة "المدرسة السلوكية في التعلم" ، وهناك الاتجاه الجشطلتي والذي يهتم بالاستبصار (إعادة تنظيم المجال الإدراكي) ، أما الاتجاه الثالث هو اتجاه تجهيز المعلومات؛ ونظراً لأن حل المشكلات يعد أكثر ارتباطاً باتجاه تجهيز المعلومات فسوف يقتصر مؤلف الكتاب على عرض هذا الاتجاه.

سُمِّي هذه الاتجاه بتجهيز المعلومات Information Processing لأنه يهتم بعمليات التجهيز التي يقوم بها الأفراد عندما يؤدون المهام المعرفية المختلفة.

ويذكر فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨: ١٠٢) أن نظرية تجهيز المعلومات استخدمت مصطلحات جديدة علي علم النفس معظمها مستعار من علم الحاسب الآلي (المدخلات - المخرجات - التجهيز). ومن أهم المحاولات التي بذلت للتوصل إلي خصائص عامة لعملية حل المشكلات برنامجاً يسمى (تحليل الوسائل - الغايات) ، وحدة هذا البرنامج (اختبار - عملية - اختبار - خروج) (Test-Operate-Test-Exit) (TOTE) . كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (٢٢) وحدة حل المشكلة (TOTE)

إذ يبدأ البرنامج بالمرحلة الراهنة أو الحالة الحالية في مقابل الحالة المرغوب فيها ، وفي حالة اختلافهما يتم اختيار عملية أخرى ويتم تنفيذها متبوعة باختيار آخر وتستمر الاختيارات والعمليات حتي يتحقق الهدف ، ويتضح دور المتعلم في توضيح كيفية تقسيم المشكلة إلي أهداف فرعية تؤدي

في النهاية إلى تحقيق الهدف العام ، وبالرغم من أن هذا النموذج لا يتعدى ما وراء تعريف المرحلة إلا أنه لا يمكننا أيضاً من التمييز بين الحالة الأولى وكيفية اختيار العملية المناسبة التي عن طريقها نستطيع أن نحكم علي حل المشكلة.

ومن أهم النظريات أيضاً في مجال تجهيز المعلومات وحل المشكلة نظرية نويل وسيمون (87 : 1972 , Newell & Simon) وفيها يحاولون الإجابة عن التساولين التاليين:

كيف تُحل المشكلة؟ وماذا تفعل في المشكلة الصعبة؟

وإجابة هذين السؤالين تكون نظريتهما في حل المشكلة ، وذلك من خلال برنامجهما في حل المشكلة حيث يفرضان فيه تنظيماً لعمليات الحل، حيث إن عمليات حل المشكلة تحدث كما يلي:

١- العمليات المبدئية: يعد ترجمة مدخلات المشكلة ، وتعني تحويل معلومات البيئة الخارجية إلى تمثيلات داخلية لدى القائم بحل المشكلة ، وفي نفس الوقت يتم انتقاء حيز المشكلة وعندئذ يبدأ حل المشكلة في إطار هذا التمثيل الذي قد يؤدي إلى وضوح الحل أو صعوبته أو استحالة.

٢- يتم انتقاء أو اختيار طريقة محددة لحل المشكلة وهذه الطريقة هي العملية التي قد تؤدي إلى إنجاز الحل وتعتبر الطريقة عن إستراتيجية الحل.

٣- يتم تطبيق الطريقة المنتقاة وهذه الطريقة تتحكم في السلوك الداخلي والخارجي لمن يحل المشكلة.

٤- بعد الانتهاء من تطبيق الطريقة توجد ثلاث احتمالات أمام من يحل المشكلة وهي (استبعاد تلك الطريقة أو الإستراتيجية واستخدام طريقة أخرى- تغيير التمثيل الداخلي للمشكلة وإعادة صياغتها - إنهاء محاولة حل المشكلة (إما أن يكون الحل صائب أو خطأ).

قد تؤدي الطريقة إلى خلق مشكلات جديدة مثل المشكلات الفرعية وقد يحاول من يحل المشكلة باختبار إحداها كي يحاكيها.

ومما سبق عرضه يرى المؤلف أن حل المشكلات في نظام تجهيز المعلومات كنظام إنتاج، يعني به أنه متوالية من الأفعال الشرطية إذا توافر شرط معين فإن ذلك يؤدي إلى فعل محدد أثناء حل المشكلة.

### أنماط المشكلات وأنواعها:

تتخذ المشكلات صوراً مختلفة ومتنوعة، وذلك من حيث طبيعة المشكلة وطرق عرضها. ويرصد فتحي الزيات (١٩٩٥: ٤٥٨-٤٦٤) عدداً من أنماط المشكلات التي يتكرر استخدامها في مجال حل المشكلات، مثل:

١- مشكلات الترتيب Anagrams: وهي مشكلات تتمثل في إعادة ترتيب حروف كلمات معينة وإعادة تركيبها حتى تصبح ذات معنى، أو تصبح ذات مدلول ما ربما تم تحديده مسبقاً من جهة المعلم.

٢- مشكلات الاستبصار Insight Problems: مثل المشكلات التي تتطلب إعادة تنظيم الموقف بناءً على ما يحصل عليه الفرد من استبصار لمكونات الموقف.

٣- مشكلات مطابقة المفاهيم Concept Identification Tasks: وهي التي تتمثل في مسائل المزوجة بين تعبير أو مصطلح ما وبين عدة تعريفات لعدد من المصطلحات المختلفة في صورة غير مرتبة.

٤- مشكلات سلاسل الأعداد والحروف والأشكال Series Problem: مثل استكمال العنصر الناقص في سلسلة ما يرتبط عناصرها ببعض البعض وفق علاقة محددة تحدد سير هذه السلسلة.

٥- مشكلات التعلم الاحتمالي Probability Learning: وهي نوع من المشكلات تعتمد على تعلم الاحتمالات المستخدمة من خلال البطاقات أو الكروت.

- ٦- مشكلات المتاهة اللفظية Verbal Maze Problems: وهي المشكلات التي تتطلب الكشف عن الأساس الصحيح للمزأوجة بين اسم وآخر عن طريق الأسماء الوسيطة، وتعد الكلمات المتقاطعة إحدى صور هذا النوع من المشكلات.
- ٧- مشكلات دوائر الضوء الكهربائية Switch Light Problems: وهي تعتمد على استخدام مجموعة من الأزرار والمفاتيح والمصابيح الكهربائية، بحيث تربط بينها شبكة من الاتصالات وفقاً لنماذج معينة.
- ٨- مشكلات محاكاة الواقع Simulations: مثل ألعاب الكمبيوتر التي تحاكي إحدى الآلات أو تمثل إدارة إحدى المعارك الحربية.
- ٩- المشكلات المتعلقة بالحياة Life – relevant Problems: وهو ما يحدث في التخطيط للقيام بعمل ما في العمل أو المنزل، كالتخطيط لرحلة ما.
- ١٠- مشكلات التفكير التباعدي أو الابتكاري Divergent Thinking Tasks: مثلما يحدث أثناء اختيار عنوان ملثم لقصة ما، أو توليد أكبر عدد من الاستخدامات أو الفوائد لشيء ما.
- ١١- مشكلات الاستدلال العددي Numerical Reasoning: وهي تلك المشكلات التي تحتاج إلى تحليل للمشكلة وتتطلب إجراء عدد من العمليات أو الخطوات للوصول إلى الحل المناسب.

### **إستراتيجيات حل المشكلات:**

تعد إستراتيجيات حل المشكلة كآليات فكرية، يمكن عن طريقها الوصول إلى الحل ، وهي تتحدد بعاملين هما: مهارة المتعلم ومستوى ذكائه، ومعرفة المتعلم السابقة بالمعلومات الرياضية، وكلما ارتفعت درجة صعوبة المشكلة المعروضة زاد عدد الإستراتيجيات المستخدمة في حلها، وعليه فلا بد

من أن يتعلم المتعلمين العديد من الإستراتيجيات كي يصبحوا أكثر مهارة في حل المشكلات.

وينظر لطفي عبد الباسط (١٩٨٩ : ١٦) إلى الإستراتيجية علي أنها مجموعة من العمليات المعرفية الأولية تتابع علي نحو ما وصولاً لأداء المهمة.

ولقد تنوعت إستراتيجيات حل المشكلة؛ فقد ميزَ علماء علم النفس المعرفي بين نوعين من الإستراتيجيات هما:

١- إستراتيجيات روتينية Algorithmic Strategies: حيث إن العمل الروتيني هو مجموعة من القواعد التي إذا اتبعت بصورة صحيحة ؛ فإنها تضمن الوصول إلي حل المشكلة مثل قواعد الضرب والقسمة وغيرها، وعلي ذلك فإنها بمثابة إستراتيجية هامة تشمل سلسلة من العمليات العقلية.

٢- إستراتيجيات استكشافية Heuristic Strategies: والتي يشير إليها فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨ : ١٠٤) بأنها مجموعة من القواعد تساعد المفكر علي كيفية البحث بوسائل أكثر كفاءة ، وإذا نجحت هذه الطرق فإنها تختصر وقت البحث اختصاراً شديداً وبالطبع لا يوجد ضمان لأن تتجح دائماً بالضرورة.

### العوامل المؤثرة في حل المشكلات:

ترتبط عملية حل المشكلات بعدد من العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في تلك العملية التي يقوم بها الفرد لحل المشكلة، وهذه العوامل هي التي تحدد مسار الحل وتؤثر في أداء الفرد أثناء الحل. حيث إن نجاح أي فرد في الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات يعتمد على عدة عوامل رئيسية، هي:

١- طبيعة المشكلة: حيث تختلف طبيعة معالجة المشكلة باختلاف طبيعة المشكلة نفسها، فالمشكلات العلمية التي تخضع لقوانين الطبيعة وضوابط التجريب، تشجع المعلم في كثير من الأحيان على استخدام أسلوب حل المشكلات مع تلاميذه وفق خطوات معينة هي في الأساس خطوات التفكير العلمي، في حين أن المشكلات الاجتماعية والإنسانية يصعب ضبط متغيراتها ضبطاً محكماً، كما يصعب أيضاً فصل العوامل التي تتكون منها هذه المشكلات بسبب تعددها وتداخلها.

ومن جهة أخرى يؤثر التركيب البنائي للمشكلة على أداء القائم على حلها، وهذا ما تؤكدته دراسة أبيمبولا (Abimbola, 2006) والتي أجريت لمعرفة أثر التركيب البنوي للمهمة أو المشكلة على الحل، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدة خصائص لبنية المشكلة منها: درجة التجانس، والاختصار أو التلخيص، الإطناب والإسهاب، الابتعاد عن الأساليب المألوفة.

٢- الطريقة المستخدمة: حيث يتوقف نجاح المعلم في حل المشكلات على معرفته بالأسلوب المستخدم في الحل وكيفية التعامل معه بإتقان وتمكن، كما يتوقف أيضاً على مدى معرفة وتعود المتعلمين على هذا الأسلوب.

٣- طبيعة المتعلمين وإمكانياتهم الخاصة: حيث يتطلب الوصول إلى حلول سليمة للمشكلات توافر قدرات خاصة لدى المتعلم مثل:

- أ- الدقة في العمل وسلامة الإجراءات.
- ب- الحكم الدقيق على النتائج.
- ت- الأمانة العلمية في تفسير النتائج دون تحيز لأي توقعات.
- ث- البحث عن علاقة السبب الحقيقي بالنتيجة؛ أي التوصل إلى الأسباب الحقيقية التي أدت إلى النتائج النهائية.
- ج- القدرة على النقد والنقد الذاتي.
- ح- القدرة على التقويم المستمر.

٤- العوامل التي يتضمنها الموقف: فطبيعة العوامل التي تشكل الموقف تؤثر بشكل كبير في إنجاح أو إفشال حل المشكلة، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

أ. العوامل البيئية.

ب. العوامل المادية.

ج. أعداد المتعلمين.

د. الإمكانيات المكتبية.

لذا فإن إسماعيل الأمين (٢٠٠١: ٢٤٤) قام بتحديد بعض العوامل التي تؤثر في عملية حل المشكلات، بحيث تتنوع هذه العوامل وقسمها إلى عوامل سلوكية وعوامل معرفية ترتبط بعمليات التفكير العليا، وهذه العوامل هي:

١- طريقة تقديم وعرض المشكلة.

٢- استيعاب المشكلة وفهمها.

٣- الكفاءة في اللغة.

٤- الاتجاه نحو التفاعل مع المشكلة.

٥- معتقدات المتعلمين عن مدى قدرتهم على حل المشكلة.

٦- الفروق الفردية والأسلوب المعرفي والقدرات الفعلية.

٧- الخلفية المعرفية.

٨- ضعف حصيلة المتعلم من الخطط والإستراتيجيات والمقترحات

العامة المساعدة في اكتشاف الحل.

٩- العمليات الانفعالية، والدافع، والملل، والقلق، واللامبالاة.

١٠- مستوى النمو.

وأسهمت العديد من الدراسات في اكتشاف وتحديد العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في عملية حل المشكلات، ومنها دراسة أور

(Orhun, 2003) والتي حددت عوامل خاصة يمكن أن تؤثر في حل المشكلات وهدفت إلى دراسة مدى تأثير الأداء في حل المشكلات بهذه العوامل والتي منها:

أ- النوع.

ب- مهارات الفهم القرائي.

ت- المعرفة الرياضية المكتسبة.

ث- الاتجاه نحو الرياضيات.

ويتفق ذلك مع ما قدمته دراسة أسد (Assad, 2005) من تحديد

للعوامل التي تؤثر في حل المشكلات مثل:

أ. نزعة المتعلمين.

ب. المنهج الذي يتلقاه المتعلمين.

ج. الخبرة الماضية لحل المشكلات.

كما قدمت دراسة لى (Lee, 2004) بعض العوامل التي تؤثر في

حل المشكلات وتتعلق بالمشكلة في حد ذاتها مثل:

١- الإحكام البنائي للمشكلة.

٢- درجة تعقيد المشكلة.

٣- وفرة المعلومات في المشكلة.

**مظاهر صعوبات حل المشكلات:**

قد يوفق المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه وأحياناً لا يوفق، وترجع الحالة الأخيرة غالباً إلى ما يلي:

١- عدم القدرة على تحليل المشكلة لمعرفة أصولها وتطوراتها والملايسات والظروف المحيطة بها، والعوامل التي أدت إليها، ومعالمها والنتائج التي يمكن أن تترتب عليها.

٢- الفشل في ملاحظة الموقف المشكل مما يؤدي إلى تفاقمه.

٣- نقص الاتجاهات النفسية نحو المشكلة، وتدنى مستوى القدرات العقلية التي تساعد على إتمام عملية التفكير في حلها.

خصائص المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة علي حل المشكلات:

يختلف المتعلمين في قدرتهم علي حل المشكلة ؛ وقد عرض فتحي جروان (١٩٩٩ : ١٠٤ - ١١٣) الفروق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة علي حل المشكلات ولخصها مؤلف الكتاب في الجدول التالي:

جدول (١) الفروق بين المتعلمين مرتفعي ومنخفضي

القدرة علي حل المشكلات

الخصائص العامة	مرتفعي القدرة علي حل المشكلات	منخفضي القدرة علي حل المشكلات
الاتجاه الايجابي	تكون ثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمتابعة والتدرج الواعي في التحليل.	سرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة وعدم بذل جهد كاف لحل المشكلة ، والاستسلام بمجرد التفكير السريع في المشكلة والقفز إلي الإجابة ، والقيام بمحاولة سطحية للتفكير في حل المشكلة ومن ثم تخمين الإجابة.
الحرص علي الدقة	يتمتعوا بدرجة عالية من الحرص علي فهم العلاقات والحقائق التي تنطوي عليها المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة.	عدم الدقة في القراءة وتجاوز فكرة أو أكثر من المشكلة لعدم كفاية الانتباه أثناء القراءة وعدم إعطاء وقت كافي لإعادة قراءة جزء صعب من المادة من أجل

		فهمة فهماً تاماً.
تجزئة المشكلة	يعمل المتعلم علي تحليل المشكلة إلي مشكلات أصغر ثم يبدأ الحل من النقطة الأكثر وضوحاً،	عدم تجزئة المشكلة المعقدة وتناول الجزء المفهوم أولاً لتسهيل الانتقال إلي الجزء الأصعب.
التأمل وتجنب التخمين	السير في معالجة المشكلة خطوة بخطوة وبكل حرص من البداية للنهاية.	يميلون للقفز عن المقدمات والتسرع في إعطاء الاستنتاجات وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلي إجابات دقيقة.
الحيوية والنشاط	يظهرون نشاطاً بأشكال مختلفة مثلاً يسألون ويجيبون أنفسهم بصوت عالي وقد يعدون علي أصابعهم ويرسمون.	عدم تمثيل المشكلة إما في الذهن أو علي الورق لتسهيل فهمه لها وعدم التفكير بصوت عالي أثناء العمل لحل المشكلة.

ونجد أن المتعلم الناجح في حل المشكلة يميل إلي تصنيف المشكلات علي أساس التشابهات الأساسية المرتبطة بقواعدها.

ومما سبق عرضه يتضح أن خصائص المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة علي حل المشكلات تساعدنا علي فهم الفروق في الأداء بينهم ، وكذلك الفروق في طريقة تناول كل منهم لخبراته السابقة وكيفية الاستفادة من هذه الخبرات في حل المشكلات التي تواجههم.

## المضامين التربوية لحل المشكلات:

أمكن للمؤلف الاستفادة من العرض السابق في استنتاج بعض المضامين والأسس التربوية والتعليمية التي يجب مراعاتها أثناء تعليم حل المشكلات للتلاميذ حتى يمكن تحقيق الفائدة المرجوة منها في حل المشكلات وخاصة الرياضية اللفظية ، ومن هذه الأسس:

- (١) انتقاء المشكلات ذات المعنى والأقرب للواقع البيئي الذي يحيط بالمتعلم.
- (٢) الاهتمام بالمشكلات التي تمثل محور اهتمام للمتعلم.
- (٣) الصياغة الواضحة للمشكلات، وتحديدتها بدقة، حتى يتم تجنب حدوث أي التباس على المتعلم؛ مما يؤثر على فهمه للمشكلة وبالتالي يؤدي إلى الإخفاق في الحل.
- (٤) مساعدة المتعلمين على تحديد المعلومات التي تفيدهم في حل المشكلة وتحديد العلاقة بين هذه المعلومات وبين المطلوب الوصول إليه.
- (٥) تقديم الإرشادات والتلميحات التي تعمل على توجيه مسارات التفكير لدى المتعلمين في الاتجاه الذي يمكنهم من إدراك ما يقومون به لحل المشكلة، وذلك دون اللجوء إلى تلقين الحل بصورة مباشرة وصريحة.
- (٦) مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ، وربط المعلومات والبيانات في المشكلة بهذه الخلفية المعرفية؛ من شأنها أن تيسر عملية التعلم من جهة، وأن تحقق الجانب التطبيقي في المشكلة من جهة.
- (٧) مراعاة المستوى العقلي للتلميذ؛ بحيث لا تكون المشكلات المعروضة دون مستواهم العقلي مما يجعلها تافهة وسطحية، أو أن تكون أعلى من مستواهم العقلي مما يجعلها صعبة أو يجعلها مستحيلة الحل.
- (٨) التركيز على تعليم خطوات حل المشكلة والإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في الحل، وعدم الاكتفاء بتعليم كيفية الحصول على الحل النهائي فقط للمشكلة.





الفصل الحادى عشر

صعوبات التعبير الشفهى

(اللغة الشفهية)





## الفصل الحادى عشر

### صعوبات التعبير الشفهى (اللغة الشفهية)

#### مقدمة:

تعد اللغة سلوكاً لفظياً، وبناء عليه تتطور وتنمو من خلال المؤثرات البيئية كغيرها من السلوكيات الأخرى. فالطفل يتعلم الكلام عند طريق التقليد وكذلك التعزيز. أما الطفل الرضيع فلا يوجد لديه سلوك لفظى مفهوم، لكنه من خلال التقليد والتعزيز الفارقى يتعلم الفهم واستخدام اللغة. ويعتبر الآباء والأخوة والأخوات عناصر معززة لما يقدمونه من استجابة إيجابية عندما يلفظ الطفل أصواتاً تمثل كلمات معينة.

ويسهل تعلم رموز اللغة عن طريق النمو العادى للنطق الذى يبدأ بالصراخ منذ لحظة الولادة وتقدمه فى سلسلة من مراحل النمو المختلفة. وتختلف هذه المراحل من فرد إلى آخر ولكنها فى النمو العادى تعتبر بشكل أساسى متشابهة. ويمر معظم الأطفال بخمس مراحل أثناء نمو النطق لديهم وهى:

✓ المرحلة الأولى: الأصوات الإنعكاسية.

✓ المرحلة الثانية: المناغاة.

✓ المرحلة الثالثة: إعادة الأصوات.

✓ المرحلة الرابعة: تقليد الأصوات.

✓ المرحلة الخامسة: نطق الأصوات والكلمات.

وتعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد اتضح ذلك عندما صك سيجمون Sigmon مفهوم صعوبات التعلم، حيث

أشار إلى أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

ولقد ذكر ماكجرادى (Mcgrady, 1986) أن أكثر الحالات شيوعاً بين الأفراد ذوى صعوبات التعلم هي القدرات اللغوية المشوهة حيث إن نسبة تصل إلى ٥٠% من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثارها السلبية الثابتة على التحصيل الدراسى فى مختلف المراحل الدراسية.

### أنواع اضطرابات وصعوبات التعبير الشفهى (اللغة الشفهية) :

لقد تمثلت صعوبات النمو اللغوى عند الأطفال فى مشكلات تتعلق بعلم أصوات الكلام، وعلم الصرف، وبناء الجملة وتركيبها، وعلم دلالات الألفاظ وتطورها والنفعية، وكذلك فى المحتوى، والشكل والاستخدام، ويمكن تصنيف اضطرابات اللغة أيضاً على أنها اضطرابات فى:

- ١- الاستقبالية الشفهية.
- ٢- اللغة الداخلية أو التكاملية.
- ٣- اللغة التعبيرية الشفهية.
- ٤- على أن اللغة تمثل العناصر الثلاثة السابقة (استقبالية، وتكاملية، وتعبيرية).

وفى هذا الإطار يمكن تقسيم صعوبات التعبير الشفهى إلى أربع مجموعات هى:

- ١- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.
- ٢- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
- ٣- صعوبات إيجاد الكلمات.
- ٤- صعوبات استخدام اللغة.

## تشخيص صعوبات اللغة الشفهية:

يعد تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة بمكان، حيث إنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية، أو مع عينات من الأفراد يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوى كامل، تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا فى النهاية الصورة النهائية وهى الجملة اللغوية الكاملة؛ ولذلك كان على القائم بعملية تقييم الأداء اللغوى الشفهى تفتيت هذا الوعاء ثانياً لمعرفة القصور ضمن أى عنصر من عناصره سواء كان خاصاً بالفكرة، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استخدامه فى مواقف حياتية ملائمة.

ولما كان تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة بمكان، فإن ذلك يتطلب خدمات الفريق المتعدد التخصصات المكون من معالج النطق واللغة، وأخصائى الأعصاب، والأخصائى النفسى، والأخصائى الاجتماعى، والطبيب النفسى، وفيما يلى بعض الإرشادات العامة التى قد يستخدمها المعلمون خلال مرحلة التقييم الأولى للغة الأطفال الذين يظهرون أعراض صعوبة اللغة الشفهية:

- ١- تحديد التباعد (التباين) ما بين القدرة العقلية الكامنة والتحصيل اللغوى.
- ٢- تحديد ووصف المجالات التى يعانى فيها الطفل من صعوبات لغوية.
- ٣- تقييم العوامل النفسية والبيئية والجسمية المرتبطة بمثل هذه المشكلات.
- ٤- بناء افتراضات تشخيصية لتحليل أعراض النطق والكلام.
- ٥- تنظيم وتطوير البرنامج العلاجى لتخفيف نواحى التأخر فى اللغة وكذلك فى صعوبات التعلم النمائية التى قد تسهم فى ذلك التأخر.

## أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية:

هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وهي تتمثل في الآتي:

### ١- برنامج أداة بناء الجملة:

ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية التعبير الشفهي، والإنشاء، وتركيب الجمل بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي، المضارع، والمستقبل)، ويستخدم كذلك هذا البرنامج مع المتعلمين ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

### ٢- برنامج اللغة:

وهو برنامج صمم في الأساس من أجل الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، بالإضافة إلى أنه يستخدم للأطفال الذين لديهم مشكلات متنوعة في اللغة.

### ٣- البرنامج التدريبي لتوسط اللغة:

وهذا البرنامج قائم على أساس الأنشطة المتعلقة بالمعنى وسياق النص، وقد صمم للأطفال من سن رياض الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وهذا البرنامج يحسن الأداء الشفهي واللغوي لمن يتدربوا عليه. كما أن من أهم وسائل علاج المتعلمين ذوي صعوبات اللغة الشفهية استخدام إستراتيجيات تخاطبية في سياقات متعددة ومتنوعة، من خلال المناقشة الحوارية بين المتعلمين، حيث إن ذلك يجعل المتعلمين في حالة تفاعل مستمر، مما يكسبهم الثقة والسيطرة على مهاراتهم الحوارية.



**الباب الثالث**

**طعوبات التعلم الأكاديمية**



الفصل الثاني عشر

صعوبات القراءة - العسر القرائي

(الديسليكسيا Dyslexia)



## الفصل الثاني عشر

### صعوبات القراءة - العسر القرائي

#### (الديسليكسيا Dyslexia)

#### مقدمة:

القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها. وتعد مهارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب، وترتبط بإتقان الهجاء والرياضيات، ونقصها قد يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأخرى، وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية.

فضلاً عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح الكلمات الغريبة. , (Mqrgaret 2005: 320)

ويقع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة ضمن المستوى المحبط للقراءة في التصنيف الذي وضعه " إيكول Eecol ١٩٧٧ " ففي هذا المستوى لا يقدر الطفل على أن يعمل بصورة طبيعية ، وغالبا ما تظهر عليه علامات التوتر وعدم الارتياح ، ويكون معدل الفهم لديه حوالي ٥٠ % أو أقل ، ومعدل التعرف على الكلمات ٩٠ % أو أقل.(نصره جليل، ١٩٩٣: ١٠)

والقراءة تعد أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة الذات لدى المتعلم وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية . وأكثر من هذا فإن صعوبات القراءة يمكن أن تقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية ، وانحسار احترام الآخرين لها.

كما أن القراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءاً كبيراً من حياة المدرسة، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين، وحتى في الفترات المخصصة للتدريب على المهارات والقدرات المختلفة لعملية القراءة، تتاح الفرصة للطفل لكي يحصل على معلومات تفيده في تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

فالعصر الذي نعيش فيه عصر المعرفة المتفجرة لأن من خلال تلك المعرفة استطاع الإنسان أن يصل بخياله إلى الواقع ومن شواطئ مجهولة الهوية إلى حقائق معلومة الغاية، إنها قصة الإنسانية مع المعرفة التي بدأت بكلمة إقرأ وانتهت بكلمة إقرأ، فالقراءة هي مفتاح المعرفة منها يتزود الإنسان كما يشاء دون ملل أو تعب.

وتصل نسبة صعوبات القراءة كما يذكر فتحى الزيات (١٩٩٨ : ٤٥١) إلى ما بين ١٠-١٥ % من مجتمع أطفال المدارس، كما تصل نسبة الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة إلى ما بين ٨٥-٩٠ % من مجتمع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولذا فمن الأهمية بمكان الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات القراءة.

ويشير محمد عبد الرؤوف (٢٠٠١: ٢٨٨) إلى أن القراءة هي أداة الدراسة، ووسيلة التقدم والتحضر، وهي أداة التفكير ومن أجل ذلك أمرنا ديننا الإسلامي بها، فنجد أن أول آية نزلت على نبينا الكريم محمد "صلى الله عليه وسلم" إقرأ، فهذا الأمر الإلهي الكريم كان بمثابة إشارة عميقة إلي أن مفتاح الحياة، ومفتاح الدين هو القراءة فمنها تأتي جميع الخبرات وربما كان لهذا الأمر الكريم أثره في الكتابات التي تلت ذلك والخاصة بالذاكرة بأهمية القراءة.

ولذلك نجد الطفل يتعلم مع اللغة أسلوب الحياة ونظامها والقيم والمعارف العامة من الحياة، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال كلامهم عنه أو إليه، ومما لا شك فيه أن نوع علاقات الطفل بالآخرين لا تحدده اللغة فحسب بل تشارك عوامل أخرى كالطمأنينة والشعور بالتقبل والحب، واللغة تساهم بنصيب كبير في إبراز هذه العلاقات وإكسابهم درجة عالية من الموضوعية.

### تعريف القراءة:

يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٥١) أن القراءة هي جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي والمهم فيها، وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل المدرسي.

ويعرف أحمد عبد الله ومصطفى فهم (٢٠٠٠: ٥٥) القراءة على أنها: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

كما تعرف كريمان بدير وإميلي صادق (٢٠٠٠: ٩٠) القراءة بأنها: نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب، ونقده، والتفاعل معه، والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمادة المقروءة.

ويشير نبيل حافظ (٢٠٠٠: ٩١) إلى أن القراءة هي : عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معاً.

ويرى جمال القاسم (٢٠٠٢: ١١٩) أن القراءة هي نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت، وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلي فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها .

ويضيف محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٦٥) بأن القراءة هي عملية عقلية، وعضوية، وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها، ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات.

### عملية القراءة:

توصلت الدراسات والأبحاث في ميدان القراءة إلي بعض النتائج الهامة لمعرفة طبيعة عملية القراءة والأسس النفسية التي تعتمد عليها يعرضها المؤلف على النحو التالي :

( أ ) إن القراءة عملية معقدة جدا تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أي الربط بين اللغة والحقائق، لأن الرموز المكتوبة لا تعدو أن تكون رسمة ما بعيدة في ذاتها عن الحقائق، وأن القارئ يتأمل الرموز ويربطها بالمعاني، ثم يفسر تلك المعاني وفقا لخبراته، إنه يقرأ رموز ولا يقرأ معاني، وبذلك تكون رؤية الرموز من عمل العين، أما تفسير معناها فهو

من عمل العقل، وتكون القراءة عملية يبني فيها القارئ الحقائق، التي تكمن وراء الرموز، ولا بد من هذا من أن يتصل بالخبرة اتصالاً وثيقاً، فإذا لم يستطيع القارئ أن يستعين بخبرته لتفسير له تلك الرموز، فإن ذلك يقلل كثيراً من درجة فهمه ما يقرأ.

(ب) إن أهم الأسباب التي أدت إلى تعقيد عملية القراءة أنها تتألف من عدد كبير من القدرات الرئيسية، التي يجب أن يكتسبها المتعلم بالقدرة على فهم المقروء، والقدرة على تعيين موضوع المعلومات المختلفة من القطعة، والقدرة على اختيار مادة القراءة وتقويمها، والقدرة على تنظيمها، والقدرة على الاحتفاظ بما يقرأ، والقدرة على إدراك الأفكار الرئيسية في القطعة، والقدرة على معرفة الفكرة العامة فيه، والقدرة على التصفح السريع، والقدرة على إتباع التوجيهات والإرشادات المكتوبة والقدرة على قراءة الأنواع المختلفة من المادة.

(ج) إن هناك عوامل جسمية ونفسية تؤثر في القدرة على القراءة، لأن القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، وتتطلب منه تحرراً عقلياً ونفسياً وجسدياً، فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغيير جسمي أدى إلى خلل فيه، قلت كفايته في القيام بعملية القراءة:

(د) أصبح من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستعمال الأجهزة المختلفة أن العين تتحرك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة، وتقف وقفات قصيرة سريعة، ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه، وبذلك لا تتحرك العين حركة واحدة مستمرة على السطر، كما كان يظن من قبل.

كما أن أن عملية القراءة ممثلة بنصفي المخ الكرويين، كما تؤكد الأدلة التي توافرت من نتائج الدراسات السابقة أن بداية تعلم القراءة تسود بنصف المخ الأيمن، بينما تسود القراءة المتقدمة بعد ذلك بنصف المخ الأيسر،

وترجع السيادة الأولية لتعلم القراءة بنصف المخ الأيمن إلى التعقيدات الإدراكية. كما أن القراءة أيضاً تعد عملية ديناميكية تحتاج إلى عملية توازن بين العناصر الحسية والنفسية والعقلية، وهذه العملية تشبه حالة التكيف السلوكي للفرد وهو يشتمل على وظيفتين فرعيتين متفاعلتين وهما التمثيل Assimilatio والمواءمة Accomodation، والتمثيل عملية التغيير التي تطرأ على جوانب البيئة عند تعلم المفردات اللغوية، أما عملية المواءمة فهي عملية توافق يقوم بها الفرد نفسه بحيث يستطيع استقبال المثير اللفظي أو اللغوي والتمثيل هو عملية تلقى المعلومات من البيئة واستخدامها في نشاط معين موجود بالفعل في ذخيرة الفرد من الأنشطة، أما المواءمة فتعني إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الفرد أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لظروف البيئة.

والقراءة كما ترى كريمان بدير وإميلي صادق (٢٠٠٠: ٩٠) ليست عملية بسيطة، وإنما هي عملية معقدة تشترك في أدائها حواس وقوى وخبرة الفرد ومعارفه، ونكاؤه، فقراءة جملة بسيطة تستوجب تتبع الخطوات التالية:

- ١- رؤية الكلمات المكتوبة - يبين أهمية حاسة البصر.
- ٢- النطق بهذه الرموز المكتوبة يبين أهمية أداة النطق وحاسة السمع.
- ٣- إدراك معنى الكلمات منفردة ومجموعة يظهر عمل قابلية التجريد والتعميم.
- ٤- انفعال القارئ ومدى تأثيره بما يقرأ.

و يحدد فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٤٢-٤٤٤) أن عملية القراءة تتطوي على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، والإدراك البصري، والانتباه الانتقائي، والذاكرة، والفهم اللغوي، ومع ذلك يمكن للمدرسين أن يتفهموا الأسس التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، ولماذا يجد بعض الأطفال صعوبات في تعلم واكتساب مهارات

طلاقة القراءة إذا كانوا على وعى كاف بالطبيعة المركبة لعملية القراءة، وهناك خمسة مبادئ أو تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها وهي:

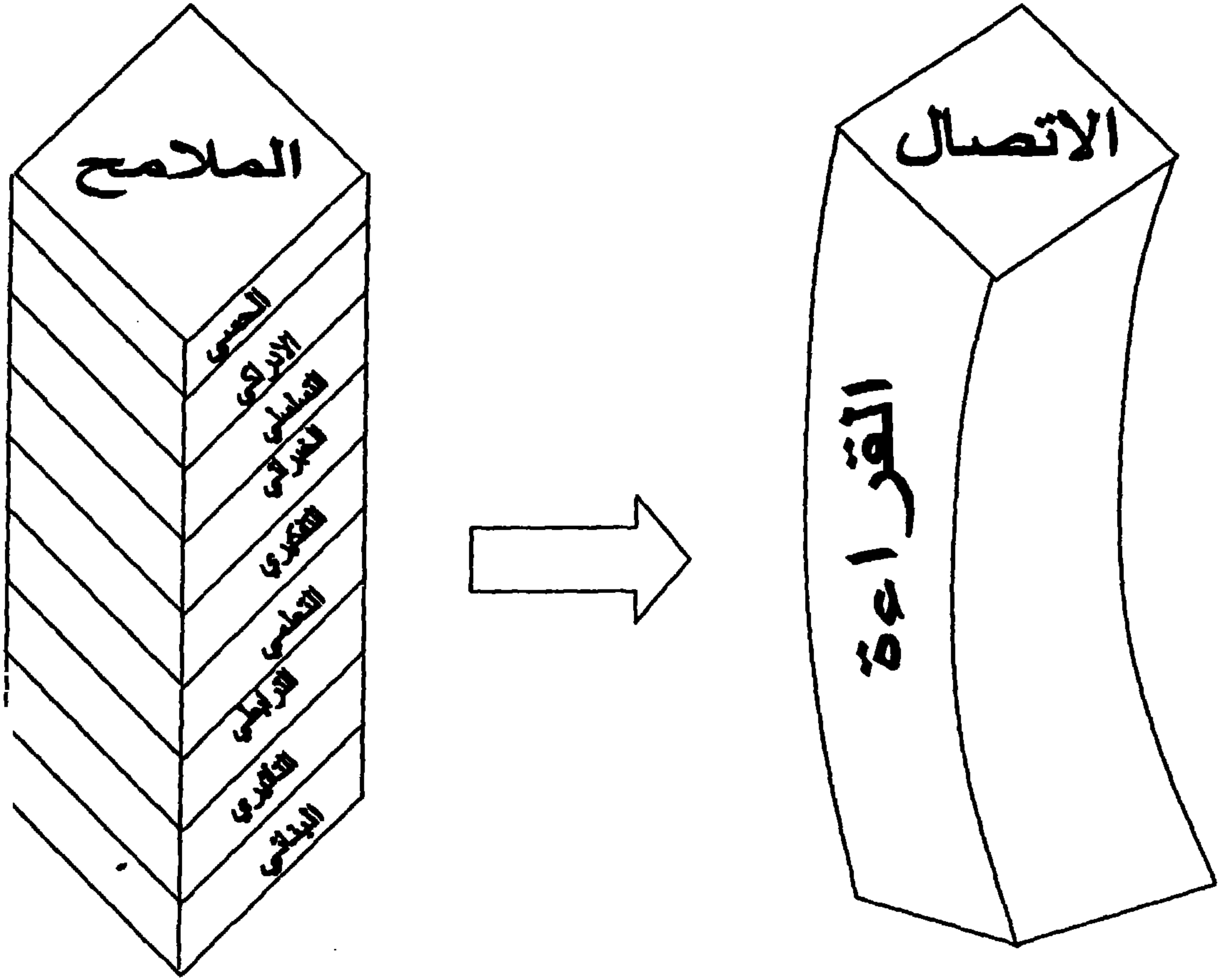
- ✓ القراءة يجب أن تتصف بالطلاقة.
- ✓ القراءة عملية بنائية تراكمية.
- ✓ القراءة عملية إستراتيجية.
- ✓ القراءة تقوم على الدافعية.
- ✓ القراءة عملية مستمرة مدى الحياة.

كما يُنظر إلى عملية القراءة على أنها: عملية معقدة حيث عندما

يقرأ الأطفال لا بد أن يكونوا قادرين على:

- ١- فهم الرموز الموجودة أمامهم (الملح الحسي).
- ٢- إتباع الأشكال المترابطة داخلياً ونحويّاً (الملح التسلسلي).
- ٣- ترجمة وتفسير ما يرونه (الملح الإدراكي).
- ٤- ربط الكلمات بخبرات مباشرة لإعطاء معاني للكلمات (الملح الخبراتي).
- ٥- وضع تأويلات وتقييم المادة (الجانب التفكيرى).
- ٦- تذكر ما تم تعلمه في الماضي ودمجه بالأفكار الجديدة (الملح التعلمى).
- ٧- التعرف على الروابط بين الرموز وبين الكلمات ومعانيها (الملح الترابطي).
- ٨- التعامل مع الميول الشخصية التي تؤثر في مهمة القراءة (الملح التأثيري).
- ٩- وضع كل شئ معاً لإعطاء المادة المقروءة حساً (الملح البنائي).

ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل (٢٣) ملاحم عملية القراءة.

#### أنواع القراءة:

اتفق الباحثين والمتخصصين في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة

تتقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

(أ) - القراءة الجهرية.

(ب) - القراءة الصامتة.

## (أ) القراءة الجهرية:

تعرف كريمان بدير وإميلي صادق (٢٠٠٠: ٩٤) القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة.

ويشير محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٦٧) إلى أن القراءة الجهرية هي: التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداماً سليماً.

وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية أو غير ذلك:

### ١- من الناحية الانفعالية:

- تعد مجالاً مناسباً للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم والقدرة على مواجهة الآخرين.
- فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته.

### ٢- من الناحية اللغوية:

- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء.
- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق.
- من خلالها تعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها.
- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.

### ٣- من الناحية الاجتماعية:

- تدريب للتواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم.
- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.
- تشعر المعلم بالمسئولية الاجتماعية.

## (ب) القراءة الصامتة:

لو أننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءاتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو أن يجهر به وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت ثم يقومه ليتبين مدى فهمه له وإفادته منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية.

وعن أهمية القراءة الصامتة سواء في حياتنا المدرسية أو العامة يذكر محمد فضل الله (٢٠٠٣: ٧٠) أن المتعلم إذا تدرب عليها تدريباً كافياً وسيطر على ركنيها: السرعة، والفهم، أمكنه أن يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، والإنسان بصفة عامة يلجأ إليها في الغالبية العظمى من حالات القراءة سواء للدراسة أو التسلية، فعدم استخدامها في كثير من المواقف قد يؤدي إلى الغموض وانعدام النظام وعدم إنجاز العمل إنجازاً كاملاً.

ويقصد بالقراءة الصامتة تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، مع مراعاة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها. (كريمان بدير وإميلي صادق، ٢٠٠٠: ٩٣)

وتعرف القراءة الصامتة أيضاً بأنها استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقاً لفهمه منها. (محمد فضل الله، ٢٠٠٣: ٧١)

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية:

## ١- من الناحية النفسية:

- أنها تتناسب المتعلم الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب في النطق، أو الخائف من الخطأ في القراءة.
- أنها تُشعر القارئ بالحرية في القراءة يبطيء أو يسرع، يخطيء ويعدل، يتوقف ويستأنف.
- أنها تعود المتعلم على الاعتماد على نفسه في الفهم.

## ٢- من الناحية الاقتصادية:

- هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان.
- هي أوفر في الوقت لأنها أسرع.

## ٣- من الناحية الاجتماعية:

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات.
- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حساباً لراحة الآخرين.
- أنها تساعد القارئ على حفظ أسرارها، ويقرأها دون أن يسمع أحد.

## مراحل تعليم القراءة:

ينمو الأطفال بطرق مختلفة بما في ذلك القدرة على القراءة، وبالتالي فإنه يجب أن يأخذ في الحسبان خصائص النمو المتنوعة للأطفال إلى جانب المستوى الذي وصل إليه الطفل في القراءة، وينمو عند الطفل القدرات والمهارات، ومن تلك القدرات القدرة القرائية مما يؤكد عليه أحياناً أن يسمح نظام الدراسة بتصنيف المتعلمين وتوزيعهم في مجموعات متجانسة بحيث يوضع كل تلميذ في الفصل أو المجموعة التي تتناسب مستوى قدرته على القراءة.

ونمو الأطفال في القراءة يمر بعدة مراحل، من أهمها:

#### ١- مرحلة الاستعداد للقراءة:

أكدت الدراسات والأبحاث أن النضج العقلي أو الذكاء له أثره الفعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعداً لتعلم القراءة، فنجد دراسات أخرى أكدت علاقة الاستعداد بعمر الطفل وبحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتلك العوامل هي:

- الاستعداد الجسمي.
- الاستعداد العاطفي.
- الاستعداد التربوي.
- الاستعداد العقلي.

وهناك بعض السلوكيات التي يستدل منها على أن الطفل قد بلغ

#### استعداداً للقراءة:

- تلهفه على النظر إلى الصور.
- الاهتمام بالكتب والقصص والعلامات.
- القدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعها.
- حفظ أغنيات الأطفال في سهولة.
- الإنصات إلى القصص والأحاديث والتعليق عليها.
- المبادرة في الحديث عن خبراته.
- القدرة على الإنتباه والتركيز.
- محاولة الكتابة.
- إلقاء الأسئلة.

## ٢- مرحلة البدء الفعلي للقراءة:

تتركز الأسس في مرحلة البدء الفعلي لتعليم الطفل القراءة حول بيئة الطفل التعليمية، أي حول المنهج الدراسي لتعلم القراءة، والمادة الدراسية، والأسلوب الذي يتبعه المعلم مع الطفل داخل حجرة النشاط لمساعدته على تعلم القراءة وإجابتها والرغبة فيها، على حين نجد أن الاتجاه التربوي المعاصر يهدف الفرد تكويناً سليماً في النواحي العقلية والعاطفية والتربوية والجسمية.

وتباينت رؤى كلاً من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال للقراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة، على افتراض أن نوى صعوبات التعلم غالباً ما يجدون صعوبات في القراءة في المراحل الأولى، وأيضاً في المهارات المتقدمة للقراءة، وهذان المدخلان هما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية أو التحليلية في تعليم القراءة وكلاهما له تأثير ملموس على تعلم الأطفال نوى صعوبات تعلم القراءة.

### أولاً: الطريقة الكلية في طريقة تعليم القراءة:

يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٤٥) أن لتدريس اللغة بالطريقة الكلية أثر يصعب أن تدانيه أي طريقة أخرى في تعليم القراءة، حيث يتفق أغلب المدرسين على اختلاف أساليبهم التدريسية على فاعلية الطريقة الكلية في تعليم اللغة عامة والقراءة بوجه خاص، ويبيدي هؤلاء المدرسون حماساً بالغ لأهمية هذه الطريقة وتطبيقاتها، وفي هذا الإطار يمكن تقرير أن الطريقة الكلية قد شكلت المناهج والمقررات الدراسية للقراءة في المدارس.

ويشير خيرى المغازي (١٩٩٨: ١٦٣) إلى أن نظرية التعلم بالطريقة الكلية هي فلسفة تدريس القراءة التي تؤكد على تعلم القراءة والكتابة، الربط

بين القراءة والكتابة، المعنى والفهم، استخدام الأدب الحقيقي وتجنب التمارين والتدريبات مثل تعليمات فك الشفرة.

### **ثانياً : الطريقة الجزئية أو التحليلية (فك الشفرة) في تعليم القراءة:**

تمثل هذه الطريقة في تعليم القراءة المنظور الثاني لتعلم القراءة، الذي يؤكد على تدريس وتعليم مهارات القراءة من خلال الأسلوب التحليلي، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال نوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى تدريس مباشر ومنظم وصريح، ومنها استخدام الحروف الأبجدية وعناصرها ورموزها والمواصفة بين الحروف ونطقها. (فتحي الزيات، ١٩٩٨ : ٤٥٠)

ويمر الطفل بثلاثة مراحل متتالية حينما يتهيأ لتعلم القراءة هي:

#### **١- المرحلة العشوائية:**

غالباً يبدأ اهتمام الطفل بتعلم القراءة بتأمل الصور والرسومات الموجودة في الصحف والمجلات والكتب التي يقلبها بأصابعه ويسأل الكبار عما تدل عليه، وهو في أثناء هذا يقوم برؤية عشوائية غير منظمة للجمل والكلمات والحروف.

#### **٢- مرحلة التمييز:**

ويقوم فيها الطفل بتمييز الجمل والكلمات والحروف ومعرفة أشكالها المتباينة مستعيناً بالمتيرين السمعي والبصري من جانب المعلم.

#### **٣- مرحلة التكامل:**

وفيها يتمكن الطفل من إعادة قراءة الفقرة ككل ومعرفة مضمونها بعد أن ألم بأجزائها في المرحلة السابقة.

### **مهارات القراءة:**

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها المتعلم في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى

معاني، والقدرة على القراءة مع الفهم واكتساب المهارة التي تؤهل المتعلم لقراءة نماذج متنوعة، ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المتعلم ليصبح قارئاً جيداً أن يكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معناها.

وعملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى مهارتين للقراءة هما:

#### ( أ ) مهارة التعرف على الكلمة:

إن التعرف على الكلمات يعد من القدرات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة وإذا كانت تلك القدرة عند شخص ما تتسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى، وبدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات (المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يبذلون مجهوداً كبيراً في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة.

ويشير فتحي الزيات (١٩٩٨ : ٤٦٠ - ٤٦١) إلى أنه يمكن لمدرسي المتعلمين ذوي صعوبات القراءة الجمع بين الإستراتيجيات التي تقدمت أو بعضها، اعتماداً على نمط الصعوبة، ودرجتها أو حثتها، والتداعيات التي تحدثها، والأمر الذي نؤكد عليه هنا هو استمرار عمليات ممارسة المتعلمين ذوي صعوبات القراءة في التدريب على هذه الإستراتيجيات، حتى يمكن الوصول بهم إلى أن يصبحوا قراء مستقلين، واكتساب المهارات اللازمة للقراءة بطلاقة.

#### (ب) مهارة فهم القراءة (الفهم القرائي):

إن الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيراً من الإنتباه والتفكير في مجال القراءة يتركز حول

التعرف على الكلمة، ولكن المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل.

ويذكر فتحي الزيـات (١٩٩٨ : ٤٦١) أن الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيراً على ذوى صعوبات التعلم، كما أنه أقلها قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً على اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجاتهم إلي تعلم الإستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم والتدريب عليها قائمة.

ويؤكد مؤلف الكتاب على أنه ينبغي على المعلم أن يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم والإستيعاب، وتفسير معاني الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية، كما يجب على المعلم ألا يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها، ولا شك أن فهم وإستيعاب ما يقرأ، يتوقف على فهم معاني الكلمات وتفسيرها.

#### ✧ المكونات التفاعلية للفهم القرائي:

تقترح النظريات البنائية للقراءة أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:

##### (١) القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف العوامل العقلية

المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس اللغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

## (٢) النص موضوع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

## (٣) السياق:

قد تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن، أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة. وهذه العوامل الثلاثة التي تناولناها وتفاعلها معاً تؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها، والتفاعل بينها تفاعلاً حركياً ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه، وإذا وجد القارئ أن المعلومات الموجودة بالنص تتناقض مع ما لديه من معلومات تصبح هنا القراءة أقل متعة وعندما تصبح المعلومات التي يقدمها للقارئ مألوفة فإن القراءة تتطلب مجهوداً أقل.

## [X] عوامل استثارة وتنشيط دوافع الفهم القرائي:

تقوم عملية القراءة على محاولة فهم المادة موضوع القراءة من خلال ملء الفجوات بين المعلومات المقدمة في النص المقروء، والمعرفة السابقة أو البناء المعرفي للفرد القائم بالقراءة، ويقوم الفهم القرائي على أعمال عدد

من المكونات المعرفية أهمها: التفكير، الخلفية المعرفية، الميول أو الاهتمامات، طبيعة المادة موضوع القراءة، وفي هذا الإطار هناك عدد من العوامل التي يمكن من خلالها تنشيط واستثارة بواعث الفهم القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، وهذه العوامل كما يذكر فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٦٣ - ٤٦٥) تتركز على المبادئ التالية:

- أ- الفهم القرائي عملية معرفية.
- ب- الفهم القرائي عملية لغوية.
- ت- الفهم القرائي عملية تفكير.
- ث- الفهم القرائي يتطلب تفاعل نشط مع النص.
- ج- الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية.

#### مفهوم صعوبات القراءة:

إن القراءة لها أهمية كبيرة في حياة الإنسان ، حيث إنه يتعلم من خلالها المعارف بمختلف أصنافها وفروعها، وأى قصور فيها لا يؤثر فيها فقط وإنما يؤثر كذلك في جميع المجالات الأكاديمية الأخرى.

ويمكن تعريف صعوبات القراءة بأنها "اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، قد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها ، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، والإخط و الرياضيات ، ولا ترجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة ، أو ظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الظروف".

## أسباب صعوبات القراءة:

الإنسان كائن حي اجتماعي ومن هنا تلعب العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية أدواراً بالغة في تعلمه، والقراءة كنشاط مكتسب بالتعلم يتأثر بنفس العوامل التي تسهم إيجابياً أو سلبياً في ذلك، ومن هنا وجد العلماء أن أبرز صعوبات تعلم القراءة ما يلي:

**أولاً: العوامل الجسمية: وتشمل الآتى:**

### ١- العجز البصري:

وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين، ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى، أو على المثيرات السمعية واللمسية، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري.

### ٢- العجز السمعي:

وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الإدراك والتمييز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

### ٣- اتجاه الكتابة:

فقد تبين للعلماء أن إيدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها، فضلاً عن إرباك الطفل ادراكياً وانفعالياً وحركياً.

ومما سبق يتضح أن الأسباب العضوية تعد عاملاً مؤثراً في عملية القراءة، فالقراءة عملية عضوية، ومن ثم فإن أي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو العصبية أو من ناحية النطق والكلام ومن حيث الصحة العامة يؤدي بلا شك إلى التأخر والضعف القرائي.

## ثانياً: العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الأخوة وضيق المكان كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، والاجتماعي والاقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

وتشمل العوامل البيئية العوامل المدرسية أيضاً ومن هذه العوامل

المدرسية:

### ○ طرق التدريس:

صعوبة القراءة قد لا ترجع إلى العوامل السابقة فقط، وإنما يعكس أيضاً فشل المعلم في إدراكها وتعديل أسلوبه في التدريس بما يمكن الطفل من التعامل معها بصورة إيجابية فيعوض العجز في جانب بالاعتماد على جانب آخر، أي أن عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وطرق التدريس وإعطاء الواجبات والمتابعة والتقويم والعلاج داخل الفصل لها دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

ونلاحظ أن للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجابياً أو سلبياً، والأطفال المحظوظون هم الذين يحظون بمعلم كفء، تم تدريبه بصورة جيدة، وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة.

### ثالثاً: العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقرير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتبادلها فيما بينها في التأثير والتأثر، ومع ذلك فإن فتحي الزيات (١٩٩٨: ٤٢٧) قد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالي:

✓ اضطرابات الإدراك السمعي.

✓ اضطرابات الإدراك البصري.

✓ اضطرابات الإنتباه الانتقائي.

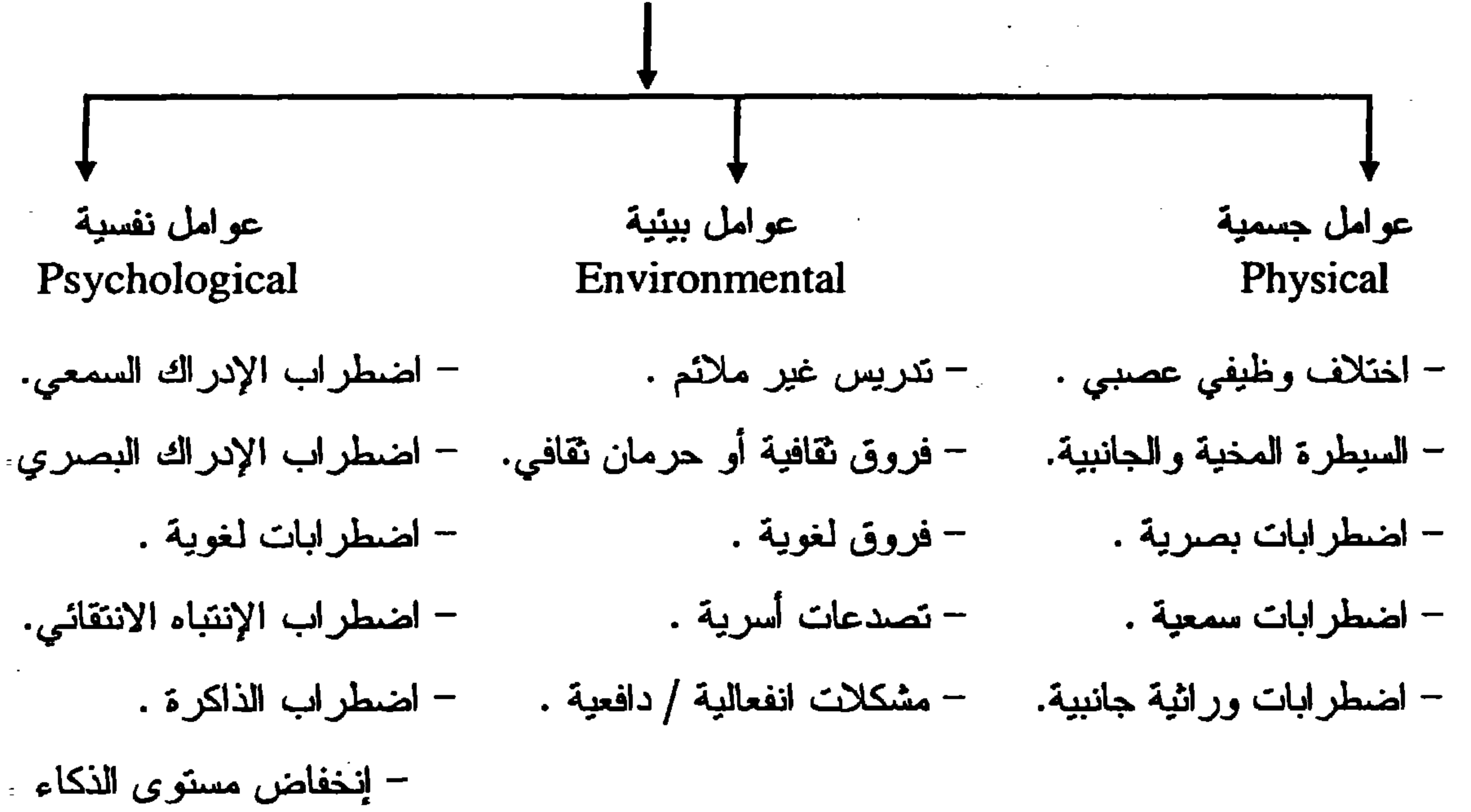
✓ اضطراب عمليات الذاكرة.

✓ انخفاض مستوى الذكاء.

ونظراً لأن مثل هذه الحالات غير ثابتة فالمعلم وغيره ينبغي ألا يدخر جهداً في مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل لديهم اليأس ثقة، والتشتت تركيز، والقلق اتزان، والخوف اطمئنان، وبالتالي تتحول مشاعرهم السلبية والعنوانية تجاه القراءة إلى اتجاهات ايجابية تجنبهم الضعف القرائي.

وما سبق عرضه من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى صعوبات ومشكلات القراءة فإنه يمكن إيجازها في الشكل التخطيطي التالي:

## عوامل صعوبات القراءة Reading Difficulties



شكل ( ٢٤ ) العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة. (فتحي

الزيات، ١٩٩٨ : ٤٢٢)

### مظاهر صعوبات القراءة:

هناك مظاهر للصعوبات القرائية تظهر بشكل واضح على الأطفال

حيثُ إن أهم ما يميزهم هو عسر القراءة بنوعيه:

١- عيوب صوتية في أصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة

الكلمات وبالتالي يعاني من عدم القدرة على الهجاء.

٢- عيوب القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة، ولقد تم تحديد بعض المظاهر (الأخطاء) التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة وهي:

- أ- الحذف لكلمات كاملة أو الأجزاء منها.
  - ب- الإدخال لكلمات غير موجودة في النص أصلاً.
  - ت- الإبدال لكلمات داخل النص بكلمات أخرى من خارجه.
  - ث- التكرار لكلمات أو جمل، وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها.
  - ج- حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمة التي يقرأها.
  - ح- الأخطاء العكسية، حيث يقرأ المتعلم الكلمة بطريقة عكسية.
  - خ- القراءة السريعة وغير الصحيحة.
  - د- القراءة البطيئة جداً بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.
  - ذ- نقص الفهم الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.
- وهناك بعض المظاهر الإضافية الأخرى التي يجب نكرها والتي تظهر بوضوح خاصة في الصفوف الابتدائية الثلاث الأولى وهي:
- ✓ التعرف الخاطئ على الكلمة.
  - ✓ القراءة في اتجاه خاطئ.
  - ✓ القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
  - ✓ صعوبة التمييز بين الرموز.
  - ✓ صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته وارتباكته عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

## تشخيص ذوى صعوبات التعلم في القراءة:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تشخيص ذوى صعوبات القراءة منها:

### ١- المؤشرات:

حيث توجد مؤشرات وعلامات عديدة تساعد في التعرف على المتعلمين ذوى صعوبات القراءة مثل الضعف في القراءة الجهرية، عدم المقدرة على التركيز والاسترجاع، صعوبة شديدة في عملية الفهم، بالإضافة إلى أخطاء الإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار.

### ٢- التباعد:

على الرغم من أن محك التباعد يعد أهم معيار لتشخيص صعوبات التعلم، ومن بينها العسر القرائي هو التناقض بين قدرة الفرد على التعلم كما يقيسها اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمي الحقيقي للطفل، فإن هناك جوانب قصور عديدة قد وجهت إلى هذا المعيار ومنها:

(أ) - قلة الاتفاق على المدى الذي يعتبر عنده التناقض بين قدرة الفرد على التعلم والتحصيل الأكاديمي الحقيقي، والمقصود به هنا العسر القرائي يمثل مشكلة.

(ب) - إن المشكلة الأكثر خطورة في أن القراءات التي يتم الوصول إليها باستخدام معيار التناقض بين نسبة الذكاء، والتحصيل الأكاديمي، لا تؤدي بصورة طبيعية إلى توصيات تتعلق بالتدخل والعلاج.

(ج) - معادلات القراءة: وقد اعتمدت الدراسات وأدب البحث في مجال العسر القرائي في التشخيص على بعض المعادلات كأساس للتشخيص ومن هذه المعادلات:

(١) معادلة هاريس للعمر القرائي المتوقع Harris Reading Expectancy Age:

العمر القرائي المتوقع = ٢ (العمر العقلي + العمر الزمني) / ٣

(٢) نسبة القراءة المتوقعة لهاريس Harris Reading Expectancy Quotient:

نسبة القراءة المتوقع = (العمر القرائي / العمر القرائي المتوقع) × ١٠٠

(٣) نسبة القراءة لهاريس Harris Reading Quotient:

نسبة القراءة = (العمر القرائي / العمر الزمني) × ١٠٠

(٤) معادلة بوند وتنكر The Bond and Tinker Formula:

صف القراءة المتوقع = (عدد السنوات المدرسية × نسبة الذكاء) / ١٠٠ + ١

### الاتجاهات الحديثة في علاج صعوبات القراءة:

لقد تعددت الدراسات العلمية في مجال علاج صعوبات القراءة وصممت البرامج التي تعالج المهارات المختلفة في القراءة من قبل التربويين وعلماء النفس، ويمكن تصنيف اتجاهات العلاج في محورين رئيسيين هما:

(أ) - المحور الأول (المداخل الوقائية):

وتتمثل في الكشف المبكر عن صعوبات القراءة وعلاجها قبل أن تظهر.

(ب) - المحور الثاني (المداخل العلاجية):

ويتضمن محورين فرعيين هما:

١ - علاج صعوبات القراءة النمائية:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في علاج العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي

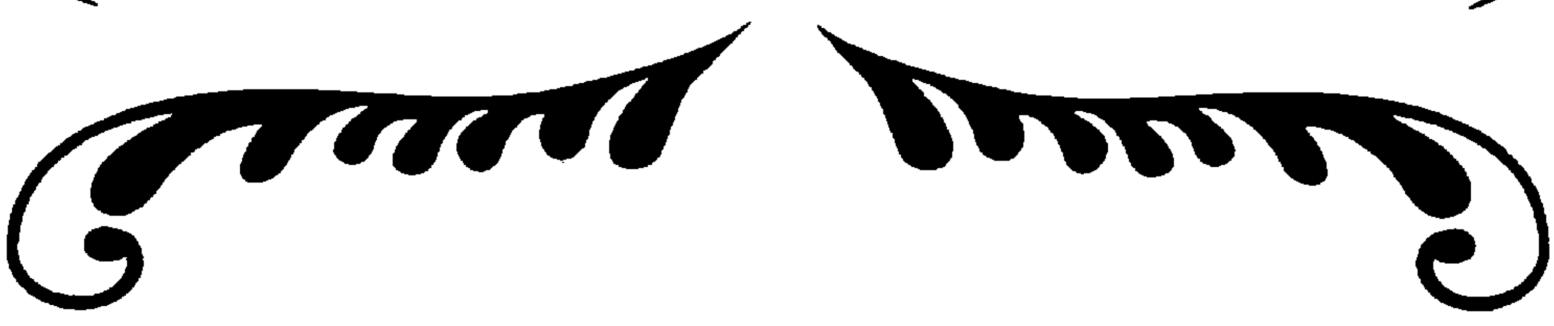
يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ويعتبر السبب المباشر لعلاج صعوبات القراءة الأكاديمية.

## ٢- علاج صعوبات القراءة الأكاديمية:

وهي تلك البرامج التي تتناول علاج صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي المتعلقة بمهارات القراءة مباشرة، والتي تتمثل في علاج التعرف على الأصوات والحروف والكلمات، وفهم المفردات والجمل والفقرات، واستخدام الأفكار وغيرها من الصعوبات.



الفصل الثالث عشر  
صعوبات الكتابة - العسر اللغوي  
(Dysgraphia)





## الفصل الثالث عشر

### صعوبات الكتابة – العسر الكتابي (Dysgraphia)

#### مقدمة:

الكتابة هي تراث البشرية التي تضيف على الإنسان إنسانيته وتجعل منه كائناً له تاريخ وحضارة، لا تنتقل فقط من جيل إلى جيل فيستفيد الخلف من خبرة السلف، وإنما تنتشر أيضاً من بلد إلى بلد فيشيع نور المعرفة والعلم، فترتقى البشرية جمعاء. ولذا نجد الشعوب تبدأ تعليمها لأطفالها بتدريس القراءة والكتابة منذ نعومة أظافرهم.

وتعد الكتابة من المهارات الأساسية في النظام اللغوي إذ تتكامل مع اللغة الشفهية والقراءة في هذا النظام، وهي تمثل مهارة اتصالية للتعبير عن الذات، وهي أيضاً مهارة تعليمية.

إن مهارة الكتابة تتضمن عدة أبعاد، ولذلك نجد أن العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، تكون لديهم صعوبات في التهجئة وفي التعبير الكتابي، في مواقف التعليم المدرسي، وكل ذلك من شأنه أن يؤثر تأثيراً بالغاً على التحصيل الدراسي والمستقبل المهني لهؤلاء الأفراد.

ومهارة الكتابة تتطلب تكامل جميع أنماط معالجة المعلومات (وظائف النصفين الكرويين للمخ) والخبرات السابقة، حيث تعتمد كفاءة وفاعلية الكتابة على مهارة اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى. حيث يتعين على الكاتب أن يكون قادر على الاحتفاظ ذهنياً بفكرة واحدة خلال صياغته أو تعبيره بالكلمات والجمل عن هذه الفكرة (وظائف النصف الكروي الأيسر)، كما يتعين على الكاتب أيضاً أن يمتلك ذاكرة بصرية وحركية كافية في توصل الفكرة والأفكار التي يعبر عنها (وظائف النصف الكروي الأيمن)،

وتتكامل هذه الانماط مع الذاكرة مع القدرة على التآزر النفسى العصبى للعلاقة بين العين واليد.

ويعد مايكل بست Myklebust أول من استخدم مصطلح العسر الكتابى Dysgraphia (صعوبات الكتابة) ليشير فقط إلى الاضطرابات التى تكون رمزية فى طبيعتها، وفى هذه الحالات فإن العسر الكتابى يحدث نتيجة اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركى.

كما حدد مفهوم عمى الكلمة Word blindness باعتباره حالة تصاحب الإبصار العادى حيث ترى خلالها الحروف والكلمات بوضوح مع عدم قدرة الفرد على تفسير اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ومثل هذه الصعوبة يمكن أن ترجع إلى خلل أو اضطراب فى المنطقة المسؤولة عن تخزين الذاكرة البصرية للكلمات والحروف بالمخ وبصفة خاصة فى جزء ما من النصف الكروى الأيسر للمخ.

### **الأسباب والعوامل المسهمة فى صعوبات تعلم الكتابة:**

· ترتبط صعوبات التعلم فى الكتابة بعدد من العوامل والمتغيرات التى تسهم فى ظهورها والتى قد تشترك فى عمومها مع صعوبات التعلم بصورة عامة، غير أن هناك بعض العوامل النوعية التى ترتبط بصعوبة الكتابة تكون أكثر اسهاماً من غيرها. وفيما يلى عرضاً لها:

#### **١- العوامل العقلية المعرفية:**

إن العديد من الدراسات والبحوث أتفقت على أن المتعلمين ذوى صعوبات التعلم عامة وذوى صعوبات الكتابة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التى ترتبط بالكتابة: كالذاكرة البصرية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، إلى جانب القدرة على الاسترجاع من الذاكرة، كما يعانون من القصور فى النظام المركزى لتجهيز ومعالجة المعلومات وفى وظائف

المخ النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة.

## ٢- العوامل النيوروسيكولوجية:

تلعب العوامل النفس - عصبية وهى تلك المتعلقة بالاضطراب أو الخلل الوظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وخاصة المخ دوراً كبيراً فى اضطراب سلوك الفرد، بما فى ذلك مجال صعوبات الكتابة. وقد أستأثر هذا العامل على الدراسات المبكرة فى مجال صعوبات التعلم.

وفى هذا الإطار فإن العديد من الدراسات والبحوث أشارت إلى أن اضطراب النظام السمعى فى المخ يؤثر على الإدراك السمعى وبالتالي إدراك الأصوات بشكل مشوش وهذا بدوره يؤدى إلى اضطراب التمييز السمعى فيما بين أصوات الحروف المتشابهة مما يؤدى إلى كتابتها بشكل غير صحيح.

كما أن تلف الفص الصدغى الأيسر للمخ يؤدى إلى اضطراب تحليل وتركيب الأصوات، والكتابة وحفظ الكلمات واسترجاعها بشكل متتابع. وفى هذا الصدد يذكر عبدالوهاب كامل (١٩٩٦: ٦٤ - ٦٥) أن مايكل بست ١٩٦٥ أشار إلى أن عدم القدرة على تذكر التتابع الحركى لكتابة الحروف والكلمات، وكذا عدم القدرة على إنتاج وتنظيم الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة يكون راجعاً أو بسبب الاضطراب فى وظائف النصفين الكرويين للمخ.

## ٣- العوامل البيئية:

ويقصد بها العوامل التى تتعلق بكل من المدرسة والمنزل، وفيما يلى عرض لها:

### أ- طرق التدريس غير الملائمة:

وتشتمل على الجوانب التالية:

- التدريس القهرى الذى لا يحفز ولا يرغب المتعلم فى الدراسة.

- التدريب الخاطيء الذى لا يختار الوسيلة أو الطريقة المناسبة للتلميذ.
- الاقتصاد على متابعة كتابة المتعلم فى حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير ... إلخ.

- التدريس الجماعى لا الفردى الذى لا يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين من قدرات وميول ... إلخ.

#### ب- استخدام اليد اليسرى فى الكتابة:

بالرغم من وجود تقصير فى التحديد الدقيق للذين يفضلون استخدام اليد اليسرى فى الكتابة فإن حوالى ما يقرب من (٩٠%) من كل البشر يفضلون استخدام اليد اليمنى مما يعنى أنهم يستخدمون اليد اليمنى فى أداء معظم المهام، وأن حوالى ما يقرب من (٨ - ٩%) يفضلون ويستخدمون اليد اليسرى، وهناك عدداً قليل من الأفراد يتراوح ما من (١ - ٢%) حقاً مختلفون ومعظمهم لديهم توزيع أداء المهام بين اليدين.

ولا يثبت تفضيل إحدى اليدين فى الكتابة قبل عدة سنوات من عمر الطفل، ويلاحظ أن اليد المفضلة لدى الطفل ربما تظهر واضحة مبكراً عند سن ثمانية شهور وعند عمر الثالثة ينمو ويتطور هذا التفضيل بشكل أكبر.

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا يديه فإنه يفضل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأن هذا هو الوضع الشائع فى الأعم الأغلب سواء فى أنشطة الدراسة أو العمل أو المواقف الحياتية المختلفة. أما إذا كان يستخدم يده اليسرى فلا ينصح بمحاولة إجباره على تغيير يده المفضلة لأن هذا مرتبط بعمل النصفين الكرويين بالمخ ومن ثم فمحاولة إجباره على التغيير قد تجعله ضد مقتضيات تركيبه الفسيولوجى وهذا غالباً - ما يؤدي - فى نشاط الكتابة اليدوية - إلى إعاقة نموها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التى يكتبها.

#### ٤- متابعة الأسرة لكتابة المتعلم:

إن الكتابة مهارة وأى مهارة تتطلب تدريب مستمر ومران دائم، ولا

شك أن وقت الحصة الدراسية لا يكفي لتدريب المتعلم على الكتابة الصحيحة لذا ننصح أن يتابع ولي الأمر نمو قدرة ابنه على إتقان وتحسين الخط الكتابي لأن الفشل أو الإهمال في هذه المتابعة - غالباً - ما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة.

### **مظاهر صعوبات التعلم في الكتابة:**

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات ومشكلات الكتابة لدى نوى صعوبات التعلم إلى ما يلي:

١- يغلب على كتابتهم أن جامحة، أو غير عادية، ولا تسير وفقاً للآى قاعدة.  
٢- كراساتهم أو دفاترهم وأوراقهم متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والقواعد.

٣- يميلون إلى تقدير كتاباتهم وإبراكها على نحو أفضل من تقديرات المعلمين والاقربان والأبناء لها.

كما أن الكتابة باللغة العربية تتضمن العديد من المظاهر لدى الأطفال نوى صعوبات التعلم في الكتابة لعل أهمها:

١- عدم القدرة على التفريق بين الحروف المتشابهة التمييز فيما بينها من اختلافات شكلية.

٢- تغيير رسم الحرف تبعاً لإنفصاله أو اتصاله في الكلمة الواحدة مع عدم اتساقه من حيث الشكل ومن حيث موقعه في الكلمة.

٣- إرتباك وعدم وضع النقاط في أماكنها الصحيحة - أعلى أو أسفل الحرف - مثل (بـ / نـ، تـ / يـ ... إلخ) مما يؤدي إلى الخلط بين تلك الحروف.

### **تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة:**

يبدأ المعلمون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون بأن الاطفال غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند

مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم فى مثل عمرهم الزمنى.  
ويتطلب تشخيص صعوبات الكتابة لدى الأفراد عدداً من الفحوص  
المتكاملة لا تقتصر فقط على الجانب الأكاديمى، وإنما تشتمل أيضاً على  
الجوانب النفسية والبيئية والجسمية، وهى كما يلى:

١- الفحص النفسى.

٢- الفحص الطبى.

٣- البحث الاجتماعى.

٤- الدراسة التربوية لحالة وأداء المتعلم.

### علاج صعوبات الكتابة:

يتضمن علاج صعوبات الكتابة العلاج الطبى الجسمى إذا كان الفرد  
يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل النظارات والسماعات والأطراف الصناعية  
بالإضافة إلى العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية.

كما يشتمل على العلاج والإرشاد النفسى إذا كان ميل المتعلم للعمل  
المدرسى سلبياً أو يعانى المتعلم من نشاط زائد. فضلاً عن توجيه الأسرة  
وإرشادها نحو الإهتمام بمتابعة أداء ابنها فى المؤسسة التربوية وهلى  
المدرسة.

وهناك أيضاً العلاج التربوى الذى يتم داخل حجرة الدراسة  
وخارجها بمعرفة المعلم ومن يعاونه ويشتمل على:

١- علاج اضطراب الضبط الحركى.

٢- تحسين الذاكرة البصرية.

٣- علاج صعوبات تشكيل الحروف وكتابتها.

٤- السرعة والتصويب فى كتابة المتعلم.



الفصل الرابع عشر  
صعوبات التعلم في الرياضيات  
(الديسلكوليا)





## الفصل الرابع عشر

### صعوبات التعلم في الرياضيات (الديسكلكوليا)

#### مقدمة:

تعد الرياضيات من أكثر المواد الدراسية التي يعاني المتعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية من صعوبات في تعلمها مما يترتب عليه إخوف من هذه المادة وتجنب دراستها. كما تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها ، فهي لغة أساسية لكثير من أنماط تواصل وتعايش الإنسان، من حيث التفكير والاستدلال الرياضي ، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية ، والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها ، وكذلك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى. وتتبع أهمية الرياضيات من كونها من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين والتي تمكنهم الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضياتية وأساليب التفكير الرياضياتي، وتعميم هذه المعرفة على مختلف المناشط الحياتية اليومية. وغالباً ما تبدأ صعوبات التعلم في الرياضيات منذ المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما تمتد إلى المرحلة الجامعية ، وهكذا فقد تتواصل صعوبات تعلم الرياضيات بجانب مسيرة المتعلم الأكاديمية ، مما قد يؤثر عليه في حياته بجوانبها المهنية والعلمية.

#### مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات؛

يشير مصطلح صعوبات تعلم الرياضيات أو الديسكلكوليا النمائية Developmental Dyscalculia إلى اضطراب معرفي Cognitive

Disorder في مرحلة الطفولة Childhood أو اضطراب الاكتساب السوي Normal Acquisition للمهارات الحسابية Arithmetical Skills.

وكثيراً ما تستخدم الديسكلوليا كمصطلح عام يتضمن كل جوانب الصعوبة الحسابية Arithmetical Difficulty. ويختلف مصطلح الديسكلوليا النمائية عن الاضطراب الرياضي Mathematical Disorder الوارد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للأمراض النفسية والعقلية. (American Psychiatric Association, 1994)

فصعوبات تعلم الرياضيات Mathematics Learning Difficulties ونوي صعوبة الرياضيات Math Disabled والديسكلوليا Dyscalculia وضعف المهارة الرياضية Less Skilled Math ونوي صعوبة الحساب Arithmetic Disabled والضعاف في حل المسائل الرياضية Poor in Problem Solving كلها مفاهيم تشير إلى مصطلح عام General Term يتضمن صعوبة كل الجوانب الحسابية All Aspects of Arithmetical Difficult.

وبالرغم من ذلك، فقد أظهر التراث النيورسيكولوجي وجود مصطلح الديسكلوليا النمائية مقارنة بوجود مصطلح آخر مثل صعوبة تعلم الرياضيات أو اضطرابات الرياضيات.

ويقدم مؤلف الكتاب تعريفاً نيوروسيكولوجياً للديسكلوليا النمائية ينص على أنها "اضطراب بنائي للقدرات الرياضياتية ناتج عن اختلال هذه المراكز في المخ" ويحدد ثلاث خصائص لهذا التعريف:

- ١- الديسكلوليا النمائية تتضمن اضطراب في القدرة الرياضياتية مع وجود مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في القدرة العقلية العامة.
- ٢- تحدد الديسكلوليا من خلال العلاقة بين القدرة الرياضياتية الحالية للفرد، والقدرات الرياضياتية المعيارية لأقرانه ممن هم في سنه.

٣- يختلف العجز الرياضياتي عند الأطفال اختلافاً واضحاً عنه عند الراشدين.

ويرى زكريا توفيق (١٩٩٣ : ٢٦٠-٢٦٢) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات، ويؤكد على أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم شيوعاً وانتشاراً واستقطاباً للاهتمام البشري على اختلاف أنماطه وتوجهاته ؛ إذ أنها تحتل الدرجة الثانية بعد صعوبات التعلم في القراءة.

### **أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات:**

تشير الدراسات والبحوث التي اهتمت ببحث العوامل والأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم في الرياضيات إلى عدم وجود خصائص واحدة تعكس عموميتها لدى الجميع، وعلى ذلك تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات ويعرض لها فتحي الزيات (١٩٩٨ : ٥٤٩ - ٥٥١) فيما يلي:

- ١- ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات.
- ٢- القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية.
- ٣- عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.

- ٤- صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية.
- ٥- الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الإستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية.

- ٦- قلق الرياضيات الذي يمثل عائقاً أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سلبية نحو الرياضيات.

### **مظاهر صعوبات التعلم في الرياضيات:**

إن أفضل الإشارات للتعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعاً بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

- أخطاء في التنظيم المكاني: وتتضح في تبديل الأعداد التي يحتويها العمود الواحد مثل تبديل عددين محل بعضهما وعدم معرفة الاتجاه الصحيح للعملية وبخاصة في عملية الطرح، وتعني عدم معرفة العدد المطروح منه.
  - أخطاء إجرائية: وتظهر في إجراء وتنفيذ العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة ... إلخ من العمليات الأخرى.
  - أخطاء الوصف البصري: وتظهر في قراءة المشكلات الرياضية التي تحتوي على علامات عشرية مثل ترك العلامة أو عدم معرفة مكانها.
  - الإخفاق في تعديل الوضع النفس - تربوي: وتظهر عندما تحتوي المسألة على عمليتين رياضيتين أو أكثر.
  - الحركة الكتابية: وتظهر في أداء المتعلمين الكتابي في الرياضيات.
  - الذاكرة: حيث تظهر معظم الصعوبات في الرياضيات من الإخفاق في تذكر الحقائق العددية الأساسية من الذاكرة.
  - الحكم والاستدلال: وتظهر في عدم القدرة في الحكم على مدى صحة أو خطأ بعض العمليات ، وعدم القدرة على الاستدلال والاستنتاج السليم.
- كما أن المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لديهم قصور في القدرة الحسابية ، فمعدل تعلمهم يكون منخفض في الرياضيات، حيث يعتبرون أقل كفاءة من أقرانهم وذلك في أغلب الأحوال، ويرجع ذلك للإخفاق إلى عاملين رئيسيين:

#### ١ - العامل المعرفي:

يتسم المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بقدرات معرفية محدودة ، فهم على درجة من البطء في إدراك العلاقات، ولأسيما حينما يتم التعبير عنها على نحو رمزي أكثر من كونه محدداً، فضلاً على ذلك فليدهم صعوبة إضافية في عملية أحداث انتقال المعرفة إلى حدود المواقف العلمية، وعلى

ضوء هذه الصعوبة فإن لديهم ميلاً لاستخدام الأنامل والحواجز كدعامات لفترات طويلة.

## ٢ - بيئة المنزل:

تشير معظم المؤشرات إلى أن غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئات لا تتوافر لهم فيها استيعاب الأفكار الأساسية ، ويرجع ذلك إلى خلو بيئتهم من المثير أو الحافز، كما أنهم يتعلمون في ظل عدم وجود امتيازات كثيرة ، فالخبرات المدرسية التي يمرون بها في الرياضيات ليست على درجة كبيرة من التشويق والإثارة إذا لم تقوم المدرسة بتوفير العلاج المناسب لهم في بداية الأمر ، وغالبا ما تكون المدارس غير منركة للمبادئ الأساسية للاستعدادات الحسابية ، ومن ثم تكون بداية التعلم الطبيعي مبكرة للغاية وتأتي درجة تأخر المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من بيئة المنزل الفقيرة والذي يزيد من سوء الأمر تلك القدرة الفكرية المحدودة والتي سرعان ما تأخذ الطابع التراكمي وتستمر في التزايد في حين عدم التصدي لها.

### علاج صعوبات التعلم في الرياضيات:

بدايةً لابد من القول بأن هناك ارتباطاً وثيقاً لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية، فالأولى بطبيعة الحال تؤدي إلى الثانية. ولا يمكن بديهياً أن يكون هناك علاج حقيقى دون تشخيص مسبق فضلاً عن أن التشخيص الدقيق ييسر عملية التدخل العلاجي.

ولقد استخدمت طرق وإستراتيجيات عديدة لعلاج صعوبات التعلم فى الرياضيات، ولكل طريقة منطلقاتها وأسسها وإجراءاتها وسوف نعرض لها فيما يلى:

## ١- طريقة التعلم الإيجابي:

وهى طريقة تستند إلى فاعلية المتعلم ذى الصعوبة فى التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة.

## ٢- طريقة التدريس المباشر:

وهى طريقة تستند إلى التكامل بين تصميم المنهج وطرق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هى:

- ✓ تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الرياضيات يستهدف تحقيقه.
- ✓ تحديد المهارات الفرعية التى نحتاج إليها لتحقيق الهدف.
- ✓ تحديد أى المهارات سابقة الذكر يعرفها المتعلم ذى الصعوبة فى التعلم.
- ✓ رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف.

## ٣- طريقة الألعاب الرياضية:

وهى طريقة يتم فيها تنفيذ نشاط وممتع وهادف يقوم به المتعلم ذى الصعوبة فى التعلم أو مجموعة من المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بقصد إنجاز مهمة رياضية محددة فى إطار قواعد معينة للعبة مع توافر التعزيز لدى المتعلم للإستمرار فى النشاط.



الفصل الخامس عشر  
صعوبات التعلم في العلوم





## الفصل الخامس عشر

### صعوبات التعلم في العلوم

تعتبر مادة العلوم من أكثر المواد الدراسية فائدة وقيمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأنها توسع خبراتهم المحدودة وتمدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لحياتهم وتنمي لديهم مهارات حل المشكلات من خلال أنشطة التعلم الملموسة واليدوية.

وبذلك فتعليم العلوم يحسن من مقدرة ذوي صعوبات التعلم على حل مشكلاتهم وإعطاء الفرصة للمشاركة الاجتماعية مع أقرانهم المتعلمين العاديين، وتمكينهم من المهارات التعليمية الأساسية لفهم الظواهر المحيطة بهم، أي أن تعليم العلوم يمكن أن يسهم في معالجة بعض أوجه القصور لديهم (Jones et al, 1997: 151 – 163). وعلى ذلك يجب تدريب المتعلمين على أساليب تعليمية متباينة لتعلم مادة العلوم، والتي تعمل بدورها على تحسين التحصيل الدراسي، ويترتب على تدريب ذوي صعوبات التعلم تبعاً للإستراتيجية المفضلة أو أسلوبهم وأنماطهم المفضلة في معالجة المعلومات، قدرة المتعلمين على تخطي ما لديهم من صعوبات فيصبحوا قادرين على استخدام المهارات الضرورية لتحسين تحصيلهم الدراسي.

كما نجد أنه في الأونة الأخيرة قد ازداد الاهتمام بعلوم المستقبل ومنها مادة العلوم، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بكيفية اكتساب المتعلمين لهذه العلوم بطريقة وظيفية تساعد على تطبيق العلوم في الحياة اليومية، مما يبعد عن أذهانهم فكرة أن التعلم للامتحان فقط وليس للاستخدام العلمي، وعلى الرغم من هذا الاهتمام فإن تدريس العلوم لا يزال يعاني من بعض أوجه القصور التي تجعل المتعلمين لا يشتركون بصورة فعالة في الحوارات

و المناقشات الجماعية التي تعزز من القدرات المعرفية والتحصيلية لديهم خاصة من يعانون من صعوبات في التعلم.

ويشير سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج: ٦٤) إلى أن المهتمين بتعليم العلوم وتدريسها يسعون إلى تطوير وتحديث طرق وإستراتيجيات تدريس العلوم، حيث تستدعي طبيعة مادة العلوم وجود العديد من المداخل التي تساعد على إدراك العلاقات المتشابكة بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات العلمية، مما يزيد من فعالية عمليتي التعليم والتعلم.

حيث تشمل صعوبات التعلم لدى التلاميذ المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة، صعوبات تعلم في القراءة وصعوبات تعلم في الكتابة وكلاهما متمثلان في قصور بالمعالجة اللغوية للمعلومات، وصعوبات تعلم في الرياضيات متمثلة في قصور بالمعالجة المنطقية للمعلومات، بالإضافة إلى صعوبات تعلم المواد الأكاديمية الأخرى مثل مادة العلوم حيث يجد المتعلمين صعوبة في استخدام الإستراتيجيات اللازمة لفهم المادة الدراسية وتذكر معلوماتها مثل إستراتيجيات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتحديد المعلومات الهامة.

ولم تحظ الصعوبات الخاصة بالعلوم بقدر كاف من الاهتمام من قبل الباحثين إذا ما قورنت بالصعوبات الأكاديمية الأخرى كالقراءة والكتابة والرياضيات .. إلخ.

وقد أكدت ذلك جنسبرج (Ginsburg, 1997: 20) حيث ذكرت أن معظم الباحثين في مجال صعوبات التعلم قد ركزوا على صعوبات التعلم في مجال القراءة مما ترتب عليه قلة الاهتمام بالصعوبات الأكاديمية الأخرى.

ويرى سينثيا وآخرين (Cynthia et al, 2000: 30 - 33) أن العديد من المتعلمين لديهم صعوبات تعلم في مادة العلوم، فهم يعانون من استخدام الحواس في تعلم المبادئ العلمية، وتعلم المصطلحات العلمية، وكذلك رؤية التطبيقات العلمية خلال مواقف الحياة.

ومن الملاحظ أن مادة العلوم من المواد الأكاديمية التي تعتمد في تعلمها على الحواس بالدرجة الأولى وارتباط المفاهيم العلمية بواقع المتعلم بالدرجة الثانية، وهذان الشرطان إن لم يتوفرا يجد المتعلمون صعوبة في التعلم.

ولقد أجريت عدة دراسات في مجال صعوبات تعلم مادة العلوم فمنها ما تناول تشخيص الصعوبات فقط ومنها ما عني بالتشخيص وتقديم العلاج. ففي دراسة السيد عبد الحميد (١٩٩٢) والتي استهدفت تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وكذا التعرف على العلاقة بين ذوي صعوبات التعلم في العلوم وأقرانهم العاديين في الاندفاع / التروي ، وسعة الذاكرة ، والدافع للإنجاز ، واشتملت عينة الدراسة على (٥٣) تلميذاً وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم بالصف الثاني الإعدادي كما اشتملت عينة الدراسة أيضاً على (٦٠) تلميذاً وتلميذة من العاديين، وباستخدام اختبار تشخيصي واختبار تحصيلي في مادة العلوم أشارت النتائج إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض التحصيل الدراسي.

وفي دراسة أجراها أندلمان (Anderman, 1998) للكشف عن أثر البيئة المدرسية على تحصيل المتعلمين ذوي صعوبات تعلم العلوم والرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٦٤) تلميذاً وتلميذة منهم (٢٩٦) ذوي صعوبات تعلم، (١٦٨) من المتعلمين العاديين، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في البيئة المدرسية بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، والتي بدورها تؤثر في تحصيل مادتي الرياضيات والعلوم.

أما دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) فقد أجريت للتعرف على النمط المسيطر في معالجة المعلومات لدى الأفراد ذوي صعوبات تعلم مادة العلوم تبعاً لنوع الجنس ومستوى حدة صعوبة التعلم مقارنةً بالعاديين، وذلك على عينة قوامها (١٢٦) تلميذاً وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ذوي

صعوبات تعلم (٦٣) تلميذاً وتلميذة، (٦٣) تلميذاً وتلميذة من العاديين من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وباستخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم وكذا مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير المعدل توصلت الدراسة إلى أن النمط المسيطر في معالجة المعلومات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم هو النمط الأيمن أما العاديين فكان يسيطر لديهم النمط الأيسر.

وفي مجال تقديم برامج علاجية لصعوبات تعلم العلوم لدى المتعلمين فقد قام حمدي البنا (٢٠٠٠) بإجراء دراسة للتحقق من فعالية التدريس باستخدام الإثراء الوصيلي على التحصيل وتعديل بعض الأنماط المعرفية للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، وذلك على عينة قوامها (٣٥) تلميذاً وتلميذة من المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم بالصف الثاني الإعدادي من مدرستي شجرة الدر الإعدادية بنات ومدرسة المنصورة الإعدادية بإدارة غرب المنصورة التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن للإثراء الوصيلي دور هام وتأثير فعال - عند استخدامه من خلال محتوى العلوم - في زيادة تحصيل المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات تعلم العلوم وبالتالي التغلب على هذه الصعوبات.

وأجرى محرز الغنام (٢٠٠٠) دراسة لتشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، وذلك على عينة قوامها (٨٤) تلميذاً ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم منهم (٤٢) تلميذاً كمجموعة تجريبية، (٤٢) تلميذاً كمجموعة ضابطة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرستي أبو بكر الصديق، وخالد الطوخي بالمنصورة، وتوصلت النتائج إلى أن تدريس العلوم بإستراتيجية التعلم التعاوني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم يساعد في تكوين صورة إيجابية عن قدراتهم الأكاديمية في مجال

التحصيل الدراسي في مادة العلوم ومن ثم التغلب على بعض صعوبات تعلم مادة العلوم لهذه الفئة.

وقامت نعيمة حسن وسحر محمد (٢٠٠٠) بدراسة لتنمية المهارات التعاونية والقدرة على اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإدارة مدينة نصر التعليمية بمحافظة القاهرة، وباستخدام اختبارات للمواقف التعاونية والقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي في العلوم توصلت الدراسة إلى وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً في التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة جريرا (Guerrera, 2002) والتي هدفت إلى اختبار فعالية التعليم القائم على حل المشكلات مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم في العلوم ، وذلك على عينة قوامها (٢٤) من ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسين مهارات التفكير وسهولة حل المشكلات بالكمبيوتر لدى ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم.

أما دراسة وائل فراج (٢٠٠٢) فقد أجريت للتحقق من أثر برنامج تدريبي للتغلب على صعوبات تعلم مفاهيم مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية (١٢٩) تلميذاً، والثانية ضابطة (١٤١) تلميذاً، وباستخدام اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم مادة العلوم وكذا برنامج تدريبي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي بالنسبة للتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

وفى دراسة يسرى دنيور (٢٠٠٥) والتي أجراها بهدف النهوض بمستوى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم إلى مستوى أقرانهم العاديين في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم، وذلك لدى عينة قوامها (١١٦) من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الإعدادي بإدارة شرق المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية منهم (٤٧) ذوى صعوبات تعلم في مادة العلوم، (٦٩) من العاديين ، وباستخدام اختبار تحصيلي في مادة العلوم وكذا مقياس الاتجاه نحو العلوم أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً في التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوى صعوبات التعلم بمقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة ذوى صعوبات التعلم في الاختبار التحصيلي في العلوم ككل.

وأجرى خيرى المغازي ووليد خليفة (٢٠٠٦) دراسة للكشف عن فعالية برنامج قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم في التحصيل الدراسي لمادة العلوم والاتجاه نحوها لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم في العلوم والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي منهم (٢٦) ذوى صعوبات تعلم في العلوم، (٢٦) من العاديين، وباستخدام برنامج تعليمي قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم أشارت النتائج إلى أن البرنامج المستخدم كان له تأثير إيجابي لدى عينة الدراسة (ذوى صعوبات تعلم العلوم والعاديين) كما أنه أشبع بشكل كبير حاجات ذوى صعوبات التعلم مما أظهر استفادتهم منه بشكل كبير، رغم استفادة العاديين منه أيضاً.

وأخيراً قامت زبيدة قرني (٢٠٠٦) بإجراء دراسة للتحقق من فعالية برنامج متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل الدراسي لذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم، وذلك لدى عينة قوامها (٥١) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وباستخدام اختبار تحصيلي في مادة

العلوم وكذا مقياس الذكاءات المتعددة أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن وارتفاع دال إحصائياً في التحصيل الدراسي لتلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم بمقارنتهم بتلاميذ المجموعة الضابطة ذوي صعوبات التعلم.

وثمة عدد من الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة مؤثرة بين اتجاه تجهيز ومعالجة المعلومات وصعوبات تعلم العلوم ومنها دراسة نبيلة شرّاب (٢٠٠٣) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم وأقرانهم العاديين في عمليات تجهيز المعلومات لصالح العاديين. وأخيراً توصلت دراسة سليمان عبدالواحد (٢٠٠٥ ج) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم وأقرانهم العاديين في أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ لصالح العاديين.

في ضوء ما سبق ينصح مؤلف الكتاب بضرورة الاهتمام بتشخيص المتعلمين ذوي صعوبات تعلم مادة العلوم والعمل على التغلب عليها أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان حيث إن صعوبات تعلم مادة العلوم لم تحظ بقدر كافٍ من الاهتمام من قبل الباحثين إذا ما قورنت بالصعوبات الأكاديمية الأخرى.





**الباب الرابع**

**طعوبات التعلم الاجتماعية  
والانفعالية**





الفصل السادس عشر  
الصعوبات الاجتماعية  
والانفعالية للتعلم





## الفصل السادس عشر

### الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم

#### مقدمة:

تعد ظاهرة صعوبات التعلم Learning Difficulties إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتي لاقت إهتماماً كبيراً من الباحثين، نظراً لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها في جميع المراحل المختلفة من الحياة، كما تمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية.

وفي هذا الصدد تشير نصرة جليل (٢٠٠١: ٧٦) أن البعد الاجتماعي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمثل جانباً مهماً تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، فمع بداية السبعينات أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشمل على احتمالية إرتباطات اجتماعية وإنفعالية، فإن العديد من الدراسات والبحوث أكدت على أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مخاطرة كبيرة بالنسبة لقصور المهارات الاجتماعية عن أقرانهم العاديين.

ولما كانت صعوبات التعلم تؤثر على الجانب الأكاديمي للفرد فإن الصعوبات الاجتماعية والانفعالية تستمد أهميتها من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ومن هذا المنطلق يرى مؤلف الكتاب أنه قد جان الوقت الآن أن نهتم بصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعدم عزلها

عن صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، حيث إن من خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم وجود قصور في جانب أو أكثر من الجوانب الاجتماعية أو الانفعالية التي تؤثر بدورها في صعوبات التعلم.

### مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

يشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ٦٠٧) إلى أن فوجن وهاجر (Vaughn & Haager, 1994) قد عرفا المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بأنهم "المتعلمين الذين لا يتفاعلون إيجابياً مع الآخرين، فهم آخر المتعلمين الذين يُختارون في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود أقرانهم بسبب أنهم أقل تقبلاً من أقرانهم ومعلميهم، وحتى عندما يحاول بعض هؤلاء المتعلمين أن يبدأ أو ينشئ تفاعلاً اجتماعياً مع المعلم أو الزملاء، فإنهم يجدون نوعاً من التجاهل أو الإعراض، ومن ثم تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم وسلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو عدوانية أو غير فعالة".

وتذكر سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٦) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم، ويقضون وقتاً أكثر في السلوك غير الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم أقل التزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، ولديهم عدد أقل من الأصدقاء، وهم أقل احتفاظاً بأصدقائهم.

ويشير فويلر (Voeller, 1994: 525) إلى أنه ليس شرطاً أن جميع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية وإنفعالية، بل قد تكون المهارات الاجتماعية والانفعالية أحد مظاهر تفوق البعض منهم، وعلى الرغم من ذلك فإن عدد من الدراسات والبحوث إلى أن ثلث المتعلمين ذوي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يعانون من صعوبات في السلوكيات الاجتماعية والانفعالية.

ويرى المؤلف أن السنوات التعليمية المبكرة بالنسبة للطفل العادى تعتبر فترة إنجازات نفسية ومعرفية كبيرة، لكنها تكون فترة كآبة بالنسبة للطفل ذى صعوبات التعلم، ففى الوقت الذى يكتسب فيه معظم الأطفال الثقة بالنفس والشجاعة والمهارة الاجتماعية، قد نجد طفلاً آخرأ منعزلاً عن أقرانه ولا يستطيع التعامل مع أقرانه وحساس للآخرين والحديث معهم ويقتصر لإقامة علاقات إجتماعية صحيحة معهم، ويرجع ذلك إلى عدم تمكن الطفل من مجاراة زملائه فى حجرة الدراسة، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدى به إلى التوتر المستمر مما يجعله يشعر بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن النفسى، فيظهر سلبية واضحة فى سلوكياته الاجتماعية والانفعالية تجاه أقرانه ومعلميه، وينعكس ذلك بدوره على علاقاته بوالديه وإخوته أيضاً، وإذا رجعنا إلى تعريفات صعوبات التعلم نجد أن معظمها حملت بين طياتها اضطرابات أو قصور المهارات الاجتماعية كصعوبة نوعية من صعوبات التعلم. ومن هنا نرى أنه قد آن الأوان أن نهتم كباحثون بالصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة.

### **أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:**

حاول المؤلف أن يصل إلى أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية التى يتعرض لها المتعلم فى المواقف التعليمية وذلك من خلال قراءاته الناقدة وإطلاعه على التراث السيكولوجى والدراسات والبحوث الخاصة بمجال صعوبات التعلم، حيث إن مؤلف الكتاب متخصص فى هذا المجال حيث حصل على درجتى الماجستير والدكتوراه فى مجال صعوبات التعلم، وأستنتج أن هذه الأبعاد تظهر فى حالة قصور أداء المتعلم فى واحدة أو أكثر من المهارات الآتية:

## ١- مهارة قبول التعليمات والتوجيهات:

وهى وعى الفرد بآداب السلوك الاجتماعى، والحرص على التصرف بطريقة لائقة فى المواقف الاجتماعية، كما تتطلب أداء الأدوار الاجتماعية، مع الثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة.  
(أسامة أبوسريع، ١٩٩٧: ٢٠٦)

## ٢- النمط العام:

يشير فتحى الزيات (١٩٩٩: ٥) إلى أن النمط العام هو مجموعة الخصائص السلوكية التى تدل على إنحراف الفرد عن المتوقع فى النشاط العقلى العام أو بتحصيله العام أو الانفعالية العامة عن المتوسط فيهما أو أيهما بالنسبة لعمره أو صفه.

## ٣- مهارة الإلتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها:

ويقصد بها قدرة الفرد على تلبية الإحتياجات والمساهمات فى المباريات والأدوات واللوازم والإحتياجات المادية، وتقديم إقتراحات للمشكلات التى تواجه المجموعة، وتركيز إقتراح التعاون المشترك والمتبادل إذا كان هناك خلاف حول القواعد. (معتز سيد، ٢٠٠٠: ٢٥٤)

## ٤- مهارة التواصل الانفعالى:

يشير هشام الحناوى (٢٠٠٠: ٢٩٨) إلى أنها قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر بفاعلية، والإصغاء الجيد، وطرح الأسئلة، والتمييز بين ما يفعله فرد ما وما يقوله وبين حكمك أنت وإنفعالك، والتعبير عن موقفك الذاتى بدلاً من لوم الآخرين.

## ٥- مهارة الإستماع وعدم مقاطعة الآخرين:

يرى المؤلف أنها حالة يركز فيها الفرد تركيزاً تاماً على الفرد الآخر دون التدخل بآرائه فى الحديث.

## ٦- مهارة المشاركة الاجتماعية:

يرى المؤلف أنها قدرة الفرد على إيداء النصيح للآخرين للحد من الممارسات غير المرغوب فيها، ويعتبرها مؤشراً لقياس مستوى التوافق الدراسي للمتعلّم داخل المؤسسة التعليمية.

### أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

إن مشكلة صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية شأنها شأن المشكلات التربوية الأخرى إذا عُرِفَت أسبابها أمكن التدخل العلاجي لحلها. ومن هنا أهتم العديد من الباحثين أمثال: فتحي الزيات (١٩٩٨)، أشرف عبدالبر (٢٠٠٤)، وطه هندأوى (٢٠٠٧) بالوقوف على العوامل والأسباب التي تكمن خلف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية ووجدوا أن هذه العوامل والأسباب تنقسم إلى:

### ١- عوامل وأسباب نيورولوجية:

وترجع هذه الأسباب إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والاضطراب الوظيفي للنصفين الكرويين بالمخ، حيث إن عدم سلامة الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى عدم الرضا وفشل المحاولات الذاتية في التغلب على الإحباط وتولد محاولات مضادة في الاتجاه كالشعور بالدونية، غير أن مؤلف الكتاب يرى أن إرجاع صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إلى الخلل الوظيفي للجهاز العصبي المركزي يجب الأخذ به بشيء من التريث والحذر حيث إنه لا توجد دراسات وبحوث - في حدود إطلاع المؤلف - تقوى هذا الاتجاه، إلا أن هناك إتفاق بين النظريات المختلفة على أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تعود إلى أسس نيورولوجية تشاركها عوامل أخرى جينية.

## ٢- عوامل وأسباب أخرى:

وهذه العوامل والأسباب تتنظر للصعوبات الاجتماعية والانفعالية على أنها ما هي إلا آثار جانبية للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها المتعلمين، وتتمثل هذه العوامل في:

أ- إن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي نتيجة لتكرار مرور المتعلمين ذوى صعوبات التعلم بخبرات الفشل الدراسى أو الأكاديمى مما يجعل نظرة معلمهم وآبائهم وأقرانهم لهم أنهم دون المستوى، وهذا يؤثر بدوره على تقديرهم لذواتهم فيتجهون إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية والأكاديمية ذات الطبيعة التفاعلية.

ب- إن الدراسات والبحوث التى أجريت على العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمى ومفهوم الذات بإعتبار أن أحدهما سبب والآخر نتيجة والعكس، توصلت إلى أن قيمة (ف) بإعتبار التحصيل الأكاديمى سبباً ومفهوم الذات نتيجة، كانت أكبر بصورة واضحة منها عند إفتراض أن مفهوم الذات سبب والتحصيل الدراسى نتيجة.

ج- إن إسهام التحصيل فى التباين الكلى للفروق الفردية فى التوافق الشخصى والاجتماعى أكبر من إسهام مفهوم الذات فى التباين الكلى لها (أى للفروق فى التوافق الشخصى والاجتماعى).

د- إن الوزن النسبى لمفهوم الذات الأكاديمى فى التباين الكلى للفروق الفردية فى مفهوم الذات أكبر الأوزان النسبية التى تشكل مفهوم الذات الكلى.

هـ- إن التحصيل الدراسى والمستوى الأكاديمى هما أو أحدهما المحدد لمركز المتعلم فى كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية (مدرسة/ جامعة)، وبين الأقران، وفى إطاره تتحدد كافة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلى أو

الأكاديمي للمتعلم، فتزيد من تقدير المتعلم لذاته ومن ثم يشعر بالفخر والزهو والإعتراف في حالة إذا كان متفوقاً أو متميزاً، وتؤثر تأثيراً سالباً على المتعلم فينخفض تقديره لذاته ومن ثم يشعر بالخزي والخجل والإهانة ويتجنب مواجهة الآخرين في حالة إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً (نو صعوبة تعلم).

مما سبق يرى المؤلف أن هناك تداخلاً بين صعوبات التعلم الأكاديمية والصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم ومن ثم تتداخل الأسباب، فربما أن تكون إحداها سبباً والأخرى نتيجة لها.

### الخصائص السيكولوجية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

لعل السؤال الذي ينمو مع تعمق المعرفة ما خصائص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية؟ فقد كشفت نتائج الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية على أن هذه الفئة لديهم عدد متنوع من الخصائص النفسية منها: أنهم يبدون عجزاً أو قصوراً واضحاً في التفاعل بإيجابية مع أقرانهم في مختلف مواقف وصور التفاعلات والعلاقات الاجتماعية، وأيضاً يكتسبون صورة سلبية عن ذواتهم، ولديهم تقدير منخفض للذات يؤدي بهم إلى الشعور بالدونية... وغيرها من الخصائص، ومن الصعوبة بمكان أن تجتمع هذه الخصائص جميعها في فرد واحد.

ويعرض المؤلف في السطور القادمة لأهم الخصائص السيكولوجية المحورية لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية والتي ذكرها فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ٥٣ - ٥٥) على النحو التالي:

#### ١- النشاط الحركي الزائد:

يقصد بالنشاط الزائد أو الإفراط بالنشاط قيام الطفل بنشاط حركي مفرط لا غرضي أو بلا هدف في الغالب purposeless يكون مصحوباً

بقصر سعة الإنتباه short attention span لدى الطفل وسهولة تشتتته easily distracted ويوصف سلوك الطفل غالباً بأنه أخرج أو أحمق clumsy ونزق سريع الغضب أو الانفعال irritable والتلمل أو الاستياء.

## ٢- عدم تركيز الإنتباه وشروود الذهن:

يجد بعض المتعلمين ذوى صعوبات التعلم مشكلات وصعوبات في استمرار التركيز على المثير الهدف أو النشاط، عندما تتداخل معه أنشطة أخرى منافسة في نفس المجال البصري أو السمعي، حيث يسهل تشتت هؤلاء أو افتقادهم الإنتباه أو التركيز. وتشير نتائج تحليل (٢٥) خمس وعشرين دراسة تناولت الأنماط السلوكية لذوى صعوبات التعلم داخل الفصول المدرسي، مقارنة بأقرانهم من غير ذوى صعوبات التعلم، إلى دلالة الفروق بينهم في تشتت الإنتباه.

## ٣- إنخفاض مفهوم وتقدير الذات:

يغلب على المتعلمين ذوى صعوبات التعلم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم، كما يفتقرون إلى مفهوم إيجابي للذات، وقد وجد بلاك (Black, 1974) إن مفهوم الذات لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم منخفض عن مفهوم الذات لدى أقرانهم من المتعلمين العاديين، كما لاحظ بلاك (Black) إن مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الأكاديمي. ومعنى ذلك أن المتعلمين الأقل تحصيلاً يميلون إلى أن يكونوا من ذوى مفهوم الذات المنخفض، أي أن صورة الذات لديهم هي صورة سلبية.

## ٤- السلوك العدواني:

السلوك العدواني والتخريبي من أكثر الخصائص النفسية للأطفال المضطربين سلوكياً شيوعاً. فعلى الرغم من أن استجابات العنف والعدوان تتبثق كوسائل لحل المشكلات في المراحل العمرية المبكرة لدى جميع

الأطفال، إلا أنها تحدث بشكل مبالغ فيه لدى الأطفال المضطربين سلوكياً. والعدوان هو إلحاق الأذى إما بالأشياء أو نحو الذات أو نحو الآخرين. واستخدام العقاب وسيلة لضبط السلوك العدواني يؤدي إلى زيادة سلوك العدوان عند الطفل.

#### ٥- الإعتماضية المفرطة:

يكتسب العديد من الأطفال نوى صعوبات التعلم الإفراط في الاعتمادية أي زيادة الاعتماد على الآخرين overdependence كالآباء والمدرسين وغيرهم عن طريق طلب مساعدات غير عادية أياً كانت طبيعة الأنشطة التي يمارسونها، ودائماً يتعلل هؤلاء الأطفال بعجزهم أو عدم قدرتهم على ممارسة الأنشطة التي يمارسها أقرانهم ، متقمصين الإحساس بالعجز أو العجز المكتسب أو الإفراط في الاعتمادية.

#### ٦- السلوك الانسحابي:

أن السلوك الانسحابي هو نتيجة لفشل المتعلمين في إجراء أي تفاعل اجتماعي وشعورهم بالافتقار إلى القدرة على منافسة أقرانهم بسبب تكرار فشلهم الأكاديمي. وقد يتجه البعض من هؤلاء المتعلمين - نوى صعوبات التعلم - إلى الوحدة والعزلة الاجتماعية، وقد يؤدي هذا إلى عدم القدرة على التفاعل ايجابيا مع أقرانه أو مع الكبار ممن يتعاملون معه. إن التأثيرات السلبية للانسحاب الاجتماعي وعدم النضج لا تقل عن تأثيرات السلوك العدواني والأنماط السلوكية غير التكيفية الأخرى. ويتفاعل بشكل قليل جداً مع الأقران.

#### ٧- سوء التكيف الاجتماعي:

يرتبط سوء التكيف الاجتماعي بعدم الامتثال للقوانين، والتعليمات أو النظم الاجتماعية، وتجاوز حدودها، والقيام بالأفعال التي لا يرضاها

المجتمع، والاعتداء على التعليمات المدرسية أو غيرها. فالفرد الغير متكيف اجتماعياً في نزاع دائم مع القيم التي يجب التعامل معها واحترامها في المجتمع والمدرسة. ولقد استخدم مصطلح الانحراف الاجتماعي Socialized Delinquent ومصطلح المريض اجتماعياً Socibath للدلالة على سوء التكيف الاجتماعي.

### تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:

تعني كلمة تشخيص Diagnosis الفهم الكامل الذي يتم على خطوات، لاكتشاف مظهر أو شكوى، أو تحديد أحد جوانب نمو الفرد أو سلوكياته. والتشخيص عملية دينامية، تبدأ بمرحلة أولية يمكن عن طريقها تجميع المعلومات والمعارف، وتنتهي بفعل ختامي تتكامل فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة تصور واقع الفرد واحتياجاته وجوانب القوة والضعف عنده، كما تتضمن وضع الخطة التدريبية والعلاجية الملائمة.

ويري كثير من المربين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم أن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب أن تتم بواسطة نظام العمل اليومي والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالمتعلم والذي يرافقه لحين إنهائه المرحلة التعليمية.

ويتم التشخيص في صورة إجراءات، للحكم على طبيعة صعوبة التعلم لدى الفرد إن وجدت، وكذلك للكشف عن سببها المحتمل. فالتشخيص يجب أن يسهل ويسر الوصول إلى القرارات المتعلقة بالمعالجة.

ويمكن الاستناد إلى عدد من العوامل والتي يمكن أن تساعد على تشخيص المتعلمين ذوي صعوبات التعلم حددها سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٠-٣٢) وتتضمن ما يأتي:

■ ضرورة الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.

- سجل المدرس المحتوي بيانات عن تحصيل المتعلم.
  - تقدير ما يمتلكه المتعلم من مهارات أو خبرات ، أو معرفة بالخبرات الجديدة
  - سلامة الطفل جسدياً وحسياً وعصبياً.
  - الكشف المبكر عليهم من قبل المدرسة للتعرف على الصعوبة لديهم وبالتالي تحويلهم إلى الهيئات والمؤسسات الخارجية لعلاجهم واتخاذ اللازم.
- وقد بين كيرك وكالفانت (١٩٨٨ : ٤٤٤) أن خطوات تشخيص المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتضمن ست خطوات، هي كالتالي:
- الخطوة الأولى:** التعرف على المتعلمين ذوي الأداء المنخفض، سواء في المنزل أو في المدرسة ، عندما يتقرر بأن أداء المتعلم ينخفض عن مستوى أقرانه.
- الخطوة الثانية:** ملاحظة ووصف سلوك المتعلم، في ضوء ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله داخل الفصل الدراسي.
- الخطوة الثالثة:** معرفة ما إذا كانت هناك عوامل داخلية أو خارجية تسهم في مشكلة المتعلم داخل الفصل الدراسي.
- الخطوة الرابعة:** تحديد طبيعة المشكلة، متمثلة في وجود اختلاف بين التحصيل والقدرة العقلية.
- الخطوة الخامسة:** الصياغة التشخيصية التي من شأنها تفسير وتحديد العوامل التي تبدو بأن لها علاقة بصعوبة التعلم لدى الفرد.
- الخطوة السادسة:** إقترح البرنامج العلاجي القائم على التشخيص السالف ذكره.

ويلخص محمد حجاجي (٢٠٠٣: ٤٩) خطوات تشخيص صعوبة التعلم في الخطوات التالية:

١- تحديد الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة، وكذلك درجتها، من خلال استخدام الاختبارات العقلية الملائمة، وتلك التي تقيس السلوك التكيفي والتحصيل الدراسي عامة، والتحصيل في المواد الدراسية مثل: (القراءة والكتابة والهجاء والحساب) بصورة خاصة.

٢- تحديد طبيعة المشكلة بالضبط، من خلال تقييم الأداء الفعلي للطفل، لمعرفة ما يستطيع عمله، وما لا يستطيع عمله. وهنا يمكن الاستعانة بتقارير المعلمين وملاحظاتهم.

٣- تحديد العوامل العضوية والنفسية والبيئية المرتبطة بصعوبات التعلم التي يواجهها الطفل، وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة، وتقارير التاريخ الأسري والخلفية الأسرية، وكذلك التقارير الطبية المتعلقة بالحالة الصحية للطفل، وذلك لاستبعاد وجود أية إعاقات (عقلية - حسية - انفعالية) تكمن خلف الصعوبة.

٤- تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل، بناءً على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها، والتي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة.

٥- اقتراح البرنامج العلاجي المناسب للطفل، بناءً على عملية التشخيص، وعلى الفروض التي سبق تقديمها، وكذلك بناءً على التنبؤ بمستقبل الحالة.

وثمة تكتيكات ومقاييس لتقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية منها

ما يلي:

#### ١ - تقديرات المعلمين:

حيثُ إن المعلم هو الأقدر في الحكم على طلابه نوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية داخل حجرة الدراسة.

#### ٢ - ترشيحات الأقران:

وفيها يتم قياس اتجاهات الأقران نحو الفرد، وتفضيلات مشاركة الفرد في عدد من الأنشطة المختارة.

#### ٣ - تقدير الأقران:

وهي طريقة تعتمد على تقدير جميع المتعلمين في حجرة الدراسة لبعضهم وفقاً لطريقة ليكرت.

#### ٤ - المقابلة:

وفيها يتم الحوار والمناقشة، حيث تعطى فرصة كبيرة للفاحص لفهم المفحوص وتكوين صورة كاملة عن شخصيته ونظرته المستقبلية.

#### ٥ - الملاحظة:

وهي تقدم معلومات في مواقف حية تفيد في تفسير النتائج التي يتم التوصل إليها وربطها بنتائج أخرى.

#### ٦ - أدوات التقدير الذاتي:

يستخدم أسلوب التقرير الذاتي كأداة لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي، حيث تعكس المفاهيم الخاصة بالسلوك، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ نوى صعوبات التعلم الذي أعده فتحى الزيات (٢٠٠٠)، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم من إعداد فتحى الزيات (٢٠٠٣).

•• بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إعداد / فتحى الزيات (٢٠٠٣):

أعدت بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ، بهدف تقدير تسعة أنماط من الصعوبات الموضحة فيما بعد، حيث شملت هذه المقاييس أكثر الخصائص السلوكية المرتبطة تماماً بأنماط صعوبات التعلم المختلفة، التي تشيع وتتواتر من حيث التكرار والديمومة والأمد لدى ذوي الأنماط المختلفة من صعوبات التعلم، التي شملتها مقاييس التقدير الحالية، والتي أجمعت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على شيوعها وتواترها لديهم.

وأنماط الصعوبات التي تقيسها مقاييس التقدير التشخيصية هي:

- ١- صعوبات التعلم النمائية.
- ٢- صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ٣- صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي. والمتمثلة في:
  - أ- صعوبات الإنتباه.
  - ب- صعوبات الإدراك البصري.
  - ج- صعوبات الإدراك السمعي.
  - د- صعوبات الإدراك الحركي.
  - هـ- صعوبات الذاكرة.
  - و- صعوبات القراءة.
  - ز- صعوبات الكتابة.
  - ح- صعوبات الرياضيات.
  - م- صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

## وصف مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:

تم إعداد مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم للاستخدام في الكشف والتشخيص لذوي صعوبات التعلم من المتعلمين من الصف الثالث الابتدائي حتى الصف الثالث الإعدادي، وهي مقاييس تقدير ثابتة وصادقة من النوع معياري المرجع وتتكون من تسعة مقاييس مستقلة منها خمسة مقاييس تتناول اضطراب العمليات المعرفية، المتمثلة في: الإنتباه، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي، والذاكرة وثلاثة أخرى تتناول صعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في القراءة، والكتابة، والرياضيات، والمقياس السابع منها يتناول اضطرابات السلوك الانفعالي والاجتماعي.

كل مقياس يتكون من ٢٠ بنداً تصف أشكال السلوك المرتبطة بصعوبات التعلم في المجال النوعي المعين، وعلى القائم بالتقدير قراءة كل بند وتحديد على أفضل نحو ممكن مدى انطباق مضمون السلوك الذي يصفه البند على المتعلم موضوع التقدير دائماً = ٤ أكثر تكراراً، نادراً = ١.

وقد تم اختيار بنود كل مقياس من خلال الخصائص السلوكية التي كشفت عنها نتائج الدراسات والبحوث والكتابات النظرية حول الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم، والتي تم تحكيمها والتأكد من صلاحيتها من قبل عدد من المحكمين البارزين في مجال صعوبات التعلم وكذلك من خلال التحليلات الإحصائية الملائمة للبنود.

وقد استهدف من إعداد هذه المقاييس مساعدة القائمين بالتشخيص والتعرف (أي تشخيص) الصعوبات الخاصة في التعلم لدى الأفراد موضوع التقدير، اعتماداً على الخصائص السلوكية التي تعكس عمليات التجهيز والمعالجة الداخلية المرتبطة بالصعوبات النوعية الخاصة في التعلم كما أكدت الدراسات والبحوث المتعلقة. ولهذه المقاييس طبيعة كمية تقويمية، حيث أنها تتكون من تقديرات المعلمين والأخصائيين الإكلينيكين لأنماط

محددة من السلوك ترتبط بصعوبات التعلم التي تمت ملاحظتها في مواقف تدريسية أو إكلينيكية حقيقية وهذه التقديرات (أي القيم المعطاة من جانب القائمين بالتقدير الذين يعرفون الشخص موضوع التقييم) تستخدم للكشف في إطار كمي عن أنماط سلوك الفرد في المجالات التسعة التي تقيسها هذه المقاييس. وهذه البيانات الكمية تم تحويلها إلى درجات معيارية، ومئينيات تم الحصول عليها باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة.

والافتراض الأساسي الذي بنيت عليه مقاييس التقدير هو تقدير السلوك الظاهر القابل للقياس والملاحظة والحكم الموضوعي الذي يعكس مدى كفاءة العمليات العقلية المعرفية المحددة التي يُعتقد أنها ضرورية للأداء العقلي المعرفي، وكذا كفاءة المهارات الأكاديمية المستخدمة في اللغة - المنطوقة والمكتوبة - والرياضيات والسلوك الاجتماعي والانفعالي.

ونظراً لأن هذه العمليات ذات طبيعة داخلية غير مرئية invisible فإن الكشف عنها وتشخيصها من خلال هذه المقاييس يعد إسهاماً بالغ الأهمية بالنسبة للفرد، والقائمين بالتقدير، والمجتمع، حيث تعكس مدى كفاءة الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات الأساسية في المجالات التسعة المشار إليها.

### **استخدامات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم:**

لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم نمطين من الاستخدامات:

الأول: وهو الأكثر أهمية إمكانية استخدام مقاييس التقدير التشخيصية في تشخيص الصعوبات النوعية الخاصة في التعلم في واحد أو أكثر من المجالات التسعة المتمثلة في: الإنتباه، والإدراك، والذاكرة و القراءة، والكتابة، والرياضيات، والسلوك الاجتماعي والانفعالي، من خلال مقارنة الدرجات التي يحصل عليها الفرد موضوع التقدير، مع درجات عينة تقنيين مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم وتحليل بروفيل الدرجات.

ويمكن استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم إلى جانب الأساليب القياسية الأخرى لتأكيد التشخيص الفارق لصعوبات التعلم.

كما يمكن استخدامها كأداة للبحث العلمي، حيث يفتقر مجال صعوبات التعلم افتقاراً حاداً لأدوات صادقة، وثابتة، وذات معايير علمية، يعتمد عليها في إجراء الدراسات والبحوث القابلة للتعميم، بسبب هلامية إجراءات التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم وتباينها في الأنظمة المختلفة.

ويمكن للمعلمين استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم في فحصهم للتلاميذ ذوي المشكلات الأكاديمية، كما يمكن لأخصائيي التربية الخاصة في صعوبات التعلم، وأخصائيي التشخيص استخدام مقاييس التقدير التشخيصية كجزء من تقويمهم، أو كمصدر للبيانات يعتمد عليها في التشخيص الفارق، كما يجد الأخصائيون النفسيون في مقاييس التقدير دعماً للمقاييس والاختبارات المقننة التي يجرونها.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن التشخيص الدقيق يؤدي بالضرورة إلى علاج صحيح وفعال، كما يتضح تعدد الطرق والمحكات المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، وذلك لتعدد الفروع من العلوم المختلفة التي تناولت هذا الموضوع مثل الطب، التربية، علم النفس التربوي، علم النفس العصبي المعرفي، علم الأعصاب.... إلخ.

### **التدخل السيكولوجي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:**

يوجد العديد من الإستراتيجيات والتطبيقات التي يمكن من خلالها التدخل للتعامل مع الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويمكن إجمال هذه الإستراتيجيات فيما يلي:

## ١- دعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكاً:

يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم خبرات ومواقف للإنجاز الأكاديمي يحقق المتعلمين من خلالها النجاح، ومن الإستراتيجيات التي يمكن إستخدامها لدعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكاً الآتى:

أ- التدريس بفاعلية.

ب- الدعم والتشجيع.

ج- وضع أهداف مناسبة مع تقديم التغذية الراجعة.

## ٢- بناء وتطوير المهارات والكفايات الاجتماعية:

يجب أن نستخدم مختلف الأساليب والإستراتيجيات التي من خلالها يكتسب المتعلمين المهارات والكفايات الاجتماعية المناسبة، وذلك عن طريق:

أ- دعم صورة الذات والإدراك الإيجابي لها.

ب- الوعي بمحددات ومعايير وضوابط النضج الاجتماعي.

ج- التدريب على مختلف المهارات والاستراتيجيات الاجتماعية لدعم اكتسابها.

د- دعم بناء وتطوير الحساسية الذاتية للآخرين ومراعاة مشاعرهم.

هـ- العمل على إكساب المتعلمين ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية المهارات والإستراتيجيات الاجتماعية.

## ٣- تطوير وتعديل دور المدرسة فى دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي:

المدرسة ليست فقط ذات أهداف أكاديمية وإنما هى مؤسسة تربية تستهدف بناء المتعلم فى كافة جوانب شخصيته، ومنها الجوانب الاجتماعية والانفعالية، ولذا يجب أن يكون دور المدرسة متعدد الجوانب ومتعدد الأبعاد، يستهدف دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي المرغوب، وتهيئة البيئة المدرسية

الملائمة التي يمارس من خلالها المتعلم مختلف المهارات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

#### ٤- دعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة:

يجب إيجاد وإتاحة فرص كافية لدعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة، وهذا يعد ضرورياً للمتعلمين العاديين فما بالننا بالمتعلمين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، حيث إن هذا التنسيق والتعاون يؤدي إلى مساعدة هؤلاء المتعلمين على التغلب على تجاوز هذه الصعوبات الاجتماعية والانفعالية.

#### صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

إن كلام العديد من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتغير بحدة مع أقرانهم العاديين خلال مهارات المحادثة. حتى لو كان المظهر الخارجي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم يظهر أنه لا يوجد فرق بينهم وبين المتعلمين العاديين. ومع ذلك عادة ما يكشف لنا فروق نوعية وكيفية دقيقة بينهم. والقصور في المهارات الاجتماعية غالباً ما تكون من أكثر الصعوبات التي يعاني منها المتعلم في الحياة، والصعوبات الاجتماعية لا يمكن أن تكون بعيدة عن أن تسبب الصعوبات الأكاديمية. كما أن الصعوبات الاجتماعية تؤثر على مجمل حياة الفرد، في المدرسة، وفي المنزل، ووقت اللعب. فالدراسات والبحوث تشير إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، ويفتقرون أيضاً إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية ويعانون من الرفض الاجتماعي. (Lerner, 1997: 543)

وبالنسبة للمتعلمين ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية فمن الواضح أن اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي لديهم يشكل أحد أهم

الخصائص المميزة لهم. فهم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين وهم يميلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية، والعنصرية، والتخريبية، وعدم الطاعة وما إلى ذلك. (جمال الخطيب ومنى الحديدي، ٢٠٠٥: ٢٣١)

وفي هذا الصدد يذكر يوسف القريوتي وآخرين (٢٠٠١: ٢٨٣) أن معظم الأشخاص ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية تحصيلهم الأكاديمي في المدرسة منخفض مقاساً باختبارات التحصيل المدرسية الرسمية وغير الرسمية، فهم في العادة يحصلون أقل مما هو متوقع من عمرهم العقلي، وقليل منهم من يحصلون على درجات عالية في التحصيل الدراسي. ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الانفعالية والاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات. حيث تؤثر الصعوبات الانفعالية والاجتماعية على مجمل حياة الفرد. فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن الصعوبات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية.

ويرى ليرنر (Lerner, 1997: 544) أن نمو واكتساب مهارات الإدراك الاجتماعي يسير جنباً إلى جنب مع نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كالقراءة واللغة والرياضيات حيث يكتسب المتعلم خلال مراحل نموه مهارات التقدير والحكم من خلال مقارنة النتائج الفعلية المترتبة على السلوك الاجتماعي أو على الفعل بالنتائج المتوقعة، اعتماداً على التغذية المرتدة وتعديل الأنماط السلوكية بما يتوافق مع ردود هذه الأفعال. والأفراد الذين يعانون من مشكلات وصعوبات الإدراك الاجتماعي يغلب أن يكون لديهم صعوبات في التعامل مع ردود هذه الأفعال. ويكونون غير قادرين

على استقراء الدلالات والمؤشرات والرموز والمواقف الاجتماعية. ومدى ارتباطها بالموقف كما أنهم يكونون غير قادرين على تكييف مواقفهم وسلوكياتهم بما يتمشى مع نتائج مقارنات النتائج الفعلية المترتبة على السلوك بالنتائج المتوقعة.

### **العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية:**

يشير فتحى الزيات (٢٠٠٨ ب: ٧٢ - ٧٣) إلى أن العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي علاقات تخضع لنماذج سببية تقوم على التأثير والتأثر، حيث تشكل صعوبات التعلم النمائية المحددات الرئيسية لصعوبات التعلم الأكاديمية، كما أن صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية هي إفرازات لإستمرار صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية دون تدخل علاجى.





الفصل السابع عشر

المهارات الاجتماعية

لذوي صعوبات التعلم





## الفصل السابع عشر

### المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم

#### مقدمة:

تعد المهارات الاجتماعية إحدى عوامل الصحة النفسية الهامة للفرد لما لها من دور بارز في عملية التوافق الاجتماعي، كما أنها ترتبط مع العديد من أبعاد الصحة النفسية كالتوافق النفسي، والثقة بالنفس، وتقدير الذات. كما تعتبر معياراً من معايير السوية، وسبيلاً لتحقيق الإيجابية، وأساساً لكل المكتسبات المادية والمعنوية، من بناء الشخصية إلى التفاعلات الاجتماعية وممارسة المهارات الحياتية بجودة عالية.

والمهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به؛ فالمهارات الاجتماعية ترتبط بالنواحي العقلية للفرد، حيث القصور في التفاعل الاجتماعي يختلف باختلاف مستوى الذكاء العام؛ فمع انخفاض الذكاء تزايد عزلة الفرد، كما تزايد صعوبة التفاعل الاجتماعي، وتخفض القدرة على التخاطب والتواصل مع الآخرين؛ إن المهارات الاجتماعية لها دور مهم في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الشخصي للطلاب، حيث تأكد أنه توجد علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والقدرة الإبداعية لدى المتعلمين. ومن هنا فإن ضعف المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يؤثر سلباً في التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أن ضعف الإنجاز الأكاديمي لدى هؤلاء المتعلمين يؤثر سلباً على المهارات الاجتماعية لديهم.

ويرى العديد من الباحثين والمربين أنه لا يكفي أن يتم التعامل مع صعوبات التعلم بمعزل عن تأثير المهارات الاجتماعية Social Skills المترتبة علي هذه الصعوبات ، وتمثل المهارات الاجتماعية إحدى الأسس الهامة الضرورية للتفاعل الاجتماعي ، والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين ، وكافة الأشخاص الآخرين بطبيعة أدوارهم مع الفرد ، ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملائمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرأها المجتمع ، كما تسهم هذه المهارات الاجتماعية في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية بصورة يقرأها ويقبلها المجتمع علي ضوء الأعراف الاجتماعية ، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد.

ومن أشكال السلوك الاجتماعي والانفعالي التي كانت ولا تزال إلي حد ما شائعة عند مناقشة مشكلات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم (النشاط الزائد، السلوك الاندفاعي، القابلية للنشئ، وعدم الثبات الانفعالي) وهي الأشكال التي ينظر إليها عادة علي أنها تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك المتعلمين بكل ما يترتب علي ذلك من آثار اجتماعية وانفعالية سلبية.

### **المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم:**

هناك اهتمام عالمي بموضوع المهارات الاجتماعية وتتميتها لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، لما لها من علاقة وثيقة بتقديم هذه الفئة واستغلال إمكانياتهم إلي أقصى درجة ممكنة، وذلك تحقيقاً لمبادئ تربوية سامية. (صالح هارون، ٢٠٠٤ : ١٤)

وهذا ما أكدته تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، حيث اشتمل علي اضطراب المهارات الاجتماعية كصعوبة تعلم أولية، حيث أشار إلي العلاقة الوثيقة بين المهارات الاجتماعية والصعوبة في التعلم ، وأنها لا تقل أهمية عن المهارات الأكاديمية.

وأكدت الأبحاث التي أجريت علي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال الدراسات والبحوث التي أجريت علي مجموعات مختلفة الأعمار والأماكن. وأثبتت الدراسات وجود علاقة بين صعوبات التعلم والقصور في المهارة الاجتماعية . فعندما يولد المتعلم في مجتمع ذي ميراث ثقافي معين فإنه ينمو لتبني نمطاً من السلوك الاجتماعي، والذي يعكس عادات مجتمعة، ومفاهيمه، وكما هو الحال في أنواع النمو الأخرى ؛ فإن التكيف الاجتماعي للتلميذ يتخذ تدريجياً نمطاً معيناً من خلال تغييره الدائم في تقدمه نحو النضج الاجتماعي. (فاخر عاقل، ١٩٧٩: ٥١١)

ويذكر مصطفى السعيد (١٩٩٧: ٥٠) أن ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة اجتماعية، ويسهم هذا القصور في حدوث الاضطرابات النفسية مثل الخجل والقلق ، وهي تضعف قدرة المتعلم علي التفاعل، وتؤدي إلي عجز المتعلم عن الحوار وعن الاستجابة الاجتماعية الملائمة.

ويشير فتحى الزيات (١٩٩٨: ٦٠٢) إلي أن الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية إلي أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلي المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلي الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

وقد ربطت التربية الخاصة Special Education بين التعلم الأكاديمي من جهة والتكيف الاجتماعي من جهة أخرى، لما لهما من آثار متبادلة، وتأثير كل منهما في الآخر؛ فضعف الإنجاز الأكاديمي يؤثر سلباً في المهارات الاجتماعية، والعكس صحيح ؛ فالقصور في المهارات الاجتماعية يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي. (فايز قنطار، ١٩٩١: ١٩٩-٢١٢)

ويذكر أحمد عواد وأشرف شريت (٢٠٠٤: ٣) أن ميشيل (Michal, 1992) قد أشار إلى أن صعوبات التعلم تؤثر في المهارات الاجتماعية ؛ فقد أشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تظل متدنية بالمقارنة مع المتعلمين الآخرين ، وهذا يبدو حقيقياً بصرف النظر عما إذا كان الحكم على الكفاءة الاجتماعية مبنياً على تقديرات المعلمين وتقديرات الآباء، وتقديرات الأقران؛ ففي الحقيقة أن البيانات ربطت باستمرار صعوبات التعلم بقصور المهارات الاجتماعية. وقد توصل جيرشام (Gresham, 1983) من خلال مراجعته لأربعين دراسة تناولت المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يتفاعلون بدرجة أقل وسلبية أكبر مع أقرانهم ، ولهذا يري ضرورة التعرف على المهارات الاجتماعية وإكسابها لذوي صعوبات التعلم من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين ، ومن ثم تحسين تقبلهم الاجتماعي .

ويذكر صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٧ - ١٩) أن كثيراً من الدراسات تؤكد أن لضعف المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم علاقة إيجابية بمستوي النبذ الاجتماعي الذي يلقاه ذوي صعوبات التعلم من قبل أقرانهم العاديين ، ويضيف إلى ذلك أن نتائج العديد من الدراسات تؤكد على أهمية المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم بوصفها متطلبات سابقة للنجاح في العمل المدرسي، وفي نواحي الحياة المختلفة، مما يعني أهمية التعرف عليها وإكسابها لهؤلاء المتعلمين من أجل زيادة معدل النمو الاجتماعي مع الآخرين ، ومن ثم تقبلهم الاجتماعي.

وقد بينت الدراسات التي تناولت العلاقة بين صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية الدور الذي تلعبه المهارات الاجتماعية في إتقان المتعلم أو عدم إتقانه للمهارات الأكاديمية التي يتلقاها المتعلم في الجو

المدرسي؛ فبعض هذه الدراسات ترى أن سوء التوافق الشخصي سبب في صعوبات التعلم.

وهناك دراسات ترى أن صعوبات التعلم سبب لسوء التوافق الشخصي كما في دراسة كوانت (Quant, 1972)، كما تبنت مجموعة كبيرة رأياً آخر هو أن أعراض سوء توافق الشخصية يظهر لدى (٧٥%) من المتعلمين الذين يعانون من العجز القرائي الشديد، وأن (٢٥%) من هؤلاء المتعلمين كان العامل الانفعالي من أسباب فشلهم في تعلم القراءة، وهذا ما أكدته دراسة ديمرز (Demeres, 1981) أن المتعلمين الذين يعانون من بعض أنماط صعوبات التعلم تبدو عليهم مظاهر الاضطرابات السلوكية عند اشتراكهم مع غيرهم في ممارسة أي أنشطة مدرسية. (فتحي الزيات، ١٩٨٨ : ٤٦٠)

وعلي كل حال فإنه مهما كانت نتائج الدراسات فإن معظمها أشار إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم .

### **خصائص السلوك الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم:**

إن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك السوي للتلاميذ العاديين ممن هم في مثل سنهم ، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويظهر تأثيرها واضحاً علي مستوى تقدم المتعلم في المدرسة وعدم قابليته للتعلم ، بل وتؤثر أيضاً علي شخصية المتعلم الذي لديه الصعوبة في التعلم ، وقدرته علي التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها ، وتظهر علي أعراض اضطرابات السلوك ، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من تلميذ لآخر حسب درجه و نوع الصعوبة لديه، ومن المؤشرات السلوكية التي كشف عنها الباحثون لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، ويتفق معظم المدرسين علي ملاحظتها هي: توقع الفشل،

عادات تعليمية خاطئة، انخفاض واضح في مستوى الإنجاز، والدافعية، غرابة السلوك وعدم اتساقه، قصر الإنتباه، الافتقار إلى التركيز، تقلب حاد في المزاج، ضعف التآزر الحركي، ضعف في مستويات أو معدلات النشاط أو السلوك الاجتماعي. (أحمد عواد، ١٩٩٧: ١٠٤-١٠٥)

ويذكر صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠ : ٣٣٨) أن باندورا وشارك (Bandura & Schark, 1981) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم من المحتمل أن يظهروا نقصاً في تقبل الذات بسبب الفشل المتكرر في المدرسة، الذي يؤدي إلى نقص توقع النجاح مما يقود إلى نقص المجهود المبذول.

ويشير صبحي الكفوري (٢٠٠١ : ٢٣٢) إلى أن هؤلاء المتعلمين يتسمون بسلوكياتهم المضطربة عند الاشتراك في أي نشاط مدرسي، كما أنهم يعانون من فرط النشاط والاندفاعية، ونقص القدرة علي التحكم الذاتي. كما أوضح سيد أحمد عثمان (١٩٧٩ : ٩) أن هؤلاء المتعلمين يحصلون علي درجات منخفضة علي قائمة مشكلات التوافق الاجتماعي نتيجة لما يعانونه من مشاكل أكاديمية، وأن هؤلاء المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وصفهم زملائهم بعدم التكيف وعدم الاندماج مع الآخرين وهم مهملون و يتجاهلون زملاؤهم.

ويضيف فتحي الزيات (١٩٩٨ : ٤٤٨) بأن هؤلاء المتعلمين يتصفون بانخفاض مستوى متوسط درجات تقدير الذات عندهم، وارتفاع مستوى الخوف، والقلق، والاضطراب النفسي، ويجدون صعوبة في التفاعل الاجتماعي، وسلبية بين زملائهم، وضعف الثقة بالنفس، وضعف مستوى التمكن من المهارات، وعندهم صعوبات في الادراك، والإنتباه، والذاكرة والتفكير.

ولقد حاول كل من فوجيل وفورنس (Vogel & Forness, 1992) مراجعة بعض ما كتب عن الأسباب المحتملة لنقص الأداء (التوظيف) الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم مشتملة على صعوبات الكلام واللغة، ونواقص معالجة المعلومات، والمشكلات السلوكية، والاهتمام أو الرعاية وتأثير العزلة التربوية، وتأثير أنظمة العائلة في الاختلال الوظيفي، وقلة احترام الذات؛ فقد اعتبر عدد من الباحثين أن العجز في فهم واستخدام القوانين الاجتماعية والاستراتيجيات الاجتماعية متصل بالقصور اللغوي، وعملية معالجة المعلومات، والقصور السلوكي المرتبط بصعوبات التعلم، والعجز اللغوي الخاص الذي يمكن أن يسبب صعوبات التوظيف الاجتماعي، مثل صعوبة إيجاد الكلمة، يؤدي إلى قول الشيء الخطيء أو العجز في الطلاقة اللفظية والتي تؤدي بالتالي إلى الارتباك واستمرار الصمت، أو إلى عدم الاستجابة مطلقاً، كل ذلك يؤثر في مهارات الاتصال الاجتماعي و قبول النظر، وأكثر ضعفاً في معالجة المعلومات شيوعاً، هو ضعف الذاكرة؛ فنجد أحياناً أن ذوي صعوبات التعلم يكونون خائفين من أنهم سوف ينسون سؤالهم لو كان عليهم أن ينتظروا حتى ينتهي المتحدث، فنجدهم يقاطعون المتحدث بأسئلة غير مناسبة تماماً، وهناك تقرير عن مظهر سلوكي آخر لصعوبات التعلم ينسب إلى الاختلال الوظيفي العصبي، وهو الاندفاعية أو التهور.

وفي هذا الإطار يذكر كمال سيسالم (١٩٨٨ : ١٣٨) أن هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman, 1987) قد أشارا إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عدم الاستقرار العاطفي، والتغيرات الكثيرة في المزاج سمة شخصية لهم، وهذا يؤدي إلى عدم تفهمهم الاجتماعي الذي يبدو في صورة الانطواء، وعدم الإحساس بالسعادة النفسية، كما ينخفض لديهم مفهوم الذات، ويظهر لديهم انخفاضاً واضحاً في الثقة بالنفس، ومن

ناحية أخرى تؤكد الملاحظات السلوكية للتفاعل الاجتماعي داخل غرفة الدراسة أن هؤلاء المتعلمين معزولون اجتماعياً ، ومرفوضون من أقرانهم ، وتصدر منهم تعليقات سيئة أثناء اللعب مع الأقران ، ومنهم من يكون سلبياً بصورة أكثر وخاصة في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون، وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي.

### مؤشرات المهارات الاجتماعية لنوي صعوبات التعلم:

ظهرت مؤشرات متنوعة للمهارات الاجتماعية من خلال العديد من الدراسات التي قارنت بين الأفراد العاديين وأقرانهم نوي صعوبات التعلم ، واعتمدت أكثرها على مقاييس أكاديمية ، وإدراك الذات ، ومفاهيم الأقران، والملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية ، ومن خلال كل ذلك استطاع الباحثون أن يكونوا فكرة عن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية. ومن أهم مؤشرات المهارات الاجتماعية:

#### ١ - مقاييس أكاديمية:

إن أول مؤشر يلاحظ من قبل الجميع هو التحصيل الدراسي المنخفض، الذي يتمثل في الصعوبات الأكاديمية الواضحة في القراءة والكتابة التعبيرية بما فيها التهجئة والحساب، وهو المحك الأول في تصنيف المتعلمين نوي صعوبات التعلم وفقاً للتعريف.

كما كشفت الملاحظات الصفية أن المتعلمين نوي صعوبات التعلم يقضون وقتاً كبيراً في إنجاز مهمة معينة ، ويعطون انتباهاً قليلاً للمدرس، وغالباً ما ينشغلون عن المهمة الأساسية بأشياء أخرى، هذا ما شوهه واضحا تجاه المتعلمين نوي صعوبات التعلم بصورة أكبر من المتعلمين العاديين؛ فمن المعروف أن كل فرد يحتاج إلى فترة زمنية معينة لإتقان مهمة

جديدة، فالمتعلمين الذين يتقون بأنهم سوف ينجحون ويميلون للاستمرار والمواظبة علي المهمة ، ولكن وجد أن كثيراً من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لديهم ثقة قليلة بقدراتهم علي التعلم ، وليس لهم ثقة في قدراتهم علي حل المشكلات ، وأنهم ينظرون إلي المهمات التي سيتم تعلمها علي أنها صعبة جداً بالنسبة لهم، وقد يقود هذا الاتجاه السلبي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم إلي أن يكونوا غير قادرين أو غير راغبين في قضاء وقت أطول في المهمة لفهمها أو إنجازها. ( كيرك وكالفانت، ١٩٨٨ : ٣٩٢ - ٣٩ ) .

ويرى المؤلف أن السبب هو أن الذي يعاني من الصعوبة في التعلم ينتابه الشك في نفسه، حينما يلحظ أن جهوده الشاقة تنتهي إلي الإخفاق والفشل التعليمي ، ويضحي فريسة للشكوك، ويتسلط عليه شعور بالتقصير، وبالتدريج يزداد لديه الانتقاص من ذاته ويعمل علي تدميرها، ولا يكون إدراك الذات إلا بالطريقة التي يبر بها كل فرد ذاته من حيث شعوره بكفاءته ، وقيمه ، وقدرته الأساسية علي مواجهة تحديات الحياة.

ومن ناحية أخرى فإن المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم يختلفون من الناحية التحصيلية اختلافاً كبيراً ، علي الرغم من أنهم يعانون بصفة أساسية من صعوبات في الأعمال المرتبطة بالتحصيل الدراسي بما في ذلك التفكير ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة والإملاء ، والحساب ، إلا أنهم يختلفون فيما بينهم في كل مجال من هذه المجالات ، وغالباً ما يعاني هؤلاء المتعلمين من مشكلات تشمل مجالات دراسية عديدة ، فالمشكلات الإدراكية وقصور الذاكرة مثلاً تؤثر بطبيعة الحال علي المجالات الأخرى المرتبطة بالدراسة. (أحمد عبادة ومحمد عبد المؤمن، ١٩٩١ : ١١١)

## ٢ - إدراك الذات وتقبلها:

إن المتعلم في سنوات المدرسة الابتدائية يبدأ بتعلم المشاركة في النشاطات الرسمية للحياة ، كالتعامل مع الجماعة ، والانتقال من اللعب الحر

إلى اللعب المنظم الهادف ، وقد أصبح الآن مطالباً بالواجبات المدرسية ، وعلى النقيض الذي يعجز عن التفاعل مع البيئة ويخفق في إنجاز المهام الموكلة إليه تتطور لديه مشاعر الدونية ، والإحساس بالنقص ؛ فمن العوامل المهمة في تحديد سلوك المتعلمين هو كيف ينظرون إلى أنفسهم ، فإذا لم ينظر المتعلم إلى نفسه نظرة قائمة على الاحترام والتقدير والثقة فإن هذا يؤثر سلباً على دوافعه ومواقفه وسلوكه فيرى كل شيء من منظار التشاؤم ؛ إن النظرة الإيجابية إلى الذات تولد في النفس الثقة، وتبعد عنها الشعور بالنقص، والعجز، والإحباط .(مفيد حواشين وزيدان حواشين ، ١٩٩٦ : ١٠١-١١٣)

فالمتعلم يحاول باستمرار أن يري نفسه ليفهم ذاته في ضوء المقارنة مع غيره من رفاق عمره في محاولة للتعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين مظاهر نموه المختلفة ، ومظاهر نمو رفاقه من المتعلمين المحيطين به من أجل اختبار طاقاته ، وقدراته ، وإمكانياته في ضوء مقارنتها بمثيلاتها عند غيره من المتعلمين الذين ينتمون لنفس فئة العمرية.(ماهر عمر، ١٩٩٢ : ١٠١)

وفي هذا الصدد تشير سمية الشيخ (١٩٩٨ : ٢٤-٢٥) أن رينك وهارتر (Renick & hartar, 1989) قد ذكروا أن عمليات المقارنة الاجتماعية تلعب دوراً هاماً في تكوين إدراك الذات الأكاديمي بمعنى أن إدراك الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم كان أعلى عندما قارنوا أنفسهم بزملائهم في الصف التعليمي الخاص حتى عندما استخدموا النظراء في التعليم العام للمقارنة ، ولكن جاء سميث (Smith, 1995) بنتيجة مغايرة تماماً، حيث أثبت أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يقدرون أنفسهم بأقل مستوى في المجال الأكاديمي ، والسلوكي ، والذكاء ، وأقل مستوى في المهارات الاجتماعية ، وإن هذا الاختلاف لا يرتبط بالوقت الذي يقضيه

المتعلمين في البرامج الخاصة لتحسين مستوى التعليم. هذه النتائج جاءت مخالفة لجميع التوقعات لأن فكرة الذات لا تتأثر بالمجموعة التي يتعلم معها المتعلم سواء كانت جماعة من ذوي صعوبات التعلم أو جماعة الفصول العادية ، ولم يتأثر رأي ذوي صعوبات التعلم برأي الرفاق. إذ أن الفشل الأكاديمي المستمر من المحتمل أن يعزي إلي إدراك الذات، وفي نفس الوقت فإن المتعلمين الذين لديهم ضعف في أدراك الذات لا يجربون مهمات ربما ينجحون فيها.

ويذكر مفيد حواشين وزيدان حواشين (١٩٩٦ : ٩٠) أن الدراسات الميدانية المعاصرة أكدت وجود علاقة وثيقة بين مفهوم المتعلم عن نفسه وبين إدراك أقرانه له ، حيث تعمل فئة الأقران كمرآة تعكس للتلميذ صورته عن ذاته ، وعلي الرغم من أن القيم تختلف وتتغير تبعاً للعمر والجنس والطبقة الاجتماعية ؛ فإن بعض السمات تنقود دوماً إلي الشعبية والمكانة الاجتماعية الرفيعة أو إلي الرفض والمكانة الاجتماعية المنخفضة.

### ٣- مفاهيم الأقران:

إن المدى الذي يصل إليه المتعلم في إيجاد الأصدقاء والحفاظ عليهم يدل علي قدرته علي التفاهم معهم ، وتدل هذه القدرة بدورها علي الذكاء الاجتماعي لهذا المتعلم.

ويبدو أن تفاعل المتعلمين خلال سنوات المدرسة الابتدائية يعتبر جزءاً مهماً من حياتهم حتى يشكلوا مدركات جديدة لذواتهم؛ كما تتحدد شعبيتهم بين فئة أقرانهم، وتكون أساليب تعاملهم مع الناس بصورة مرنة أو جامدة، خضوعية أو تسلطية، يعانون إحساساً بالانتماء الاجتماعي أو الاغتراب، وتترك تلك الأحداث أثراً في شخصية المتعلم وتبقي إلي حياة المراهقة والرشد.

ولعل الحاجة إلى الرضا الاجتماعي تعود بأصولها إلى توقع الإنسان لأن يكون مع رفاق من نوعه بدلاً من أن يكون وحيداً لأن الصديق سند اجتماعي مهم في حياة الأفراد ، وكان من المعتقد أن تقديرات النظير هي معيار ثابت لمشكلات المتعلمين الاجتماعية بالإضافة إلى التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

ويشير أنور الشرقاوي ( ١٩٨٧ : ١١٤-١١٥ ) أن بريان (Bryan, 1974) قد ذكر أنه تم مراقبة مجموعة من المتعلمين لفترة (١٢) شهراً، وعلي الرغم من أن تركيبة مجموعة النظير قد تغيرت بنسبة ٧٥% علي مدار العام ؛ فإن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ظلت علاقاتهم متدنية. وفي دراسة أخرى لبرايين Bryne حاول من خلالها تحديد ومعرفة آثار صعوبات التعلم علي الشخصية والتكيف الشخصي عن طريق مقارنة عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بعينة أخرى من العاديين حيث وجد أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم قد وصفهم زملاؤهم بالقلق ، والخوف ، والكآبة ، والحزن ، وعدم التكيف ، وعدم القبول ، وعم الاستمتاع بوقتهم ، وغالباً ما يتم رفضهم وتجاهلهم بشكل أكبر من المتعلمين العاديين اللذين لديهم صعوبات في التعلم ، وفي دراسة لواينر Wiener عن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، وعلاقات الصداقة مع الرفاق ، كشفت نتائج الدراسة عن أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أقل تقبلاً من زملائهم ، وقد تم تفسير نتائج الدراسة علي أساس أن المتعلمين الذين يكون لديهم مشكلات في اكتساب العلاقات الإيجابية مع الرفاق إنما يكون ذلك ناتجاً إلي حد ما عن أخطاء الإدراك الاجتماعي والتناول المعرفي.

وذكرت العديد من الدراسات أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يبدو عليهم مهارات اجتماعية متدنية ومشكلات سلوكية كثيرة من وجهه نظر الأقران.

#### ٤- العلاقات مع المعلمين:

يعتبر المعلم جزءاً من عملية التعلم الكلية التي تتم في حجرة الدراسة، ويعتقد عدد من المختصين في علم النفس التربوي أن الاهتمام بالتفاعل بين المدرس والمتعلم له الأولوية والأسبقية علي الاهتمام بخصائص الأفراد وإمكانياتهم ومهاراتهم.

كما أن المعلم هو المسئول عن تربية الأجيال ، فهو ليس مجرد مدرس ينقل المعلومات للتلاميذ ويملاً عقولهم بموضوعات الدراسة فقط، وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير، لأنه مدرب لشخصيات المتعلمين جسمياً وعقلياً وخلقياً.

وفي هذا الصدد يذكر أنور رياض وحصه فخرو (١٩٩٢ : ١٩) أن العديد من الدراسات قد أوضحت أن المدرسين يكونون توقعات مسبقة سلبية تجاه ذوي صعوبات التعلم حتي قبل حدوث عملية التعلم ؛ فتوقعات المدرس تجاه المتعلم الذي يعرف أنه يعاني من صعوبات في التعلم لا تكون سلبية ومتحيزة أثناء التدريس و حتي بعد أن يثبت هذا المتعلم عكس ذلك ؛ فإن هذه التوقعات تظل سلبية كما هي ؛ فالمتعلم الذي يصنف علي أنه لديه صعوبات في التعلم يعامل معاملة مختلفة عن غيره.

لذلك فإن شخصية المدرس وسلوكه قد تساعد المتعلمين علي التعلم أو تعوق عملية التعلم لديهم ، فمن المعروف أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من المشكلات الأكاديمية، ولكن لما يتلقونه من اتجاهات سلبية من قبل بعض المعلمين فإن ذلك يساهم في تثبيت المفاهيم السلبية للأقران من ناحية ، وزيادة تعقيد السلوك الصففي غير الاجتماعي من ناحية أخرى.

## ٥- شبكة العلاقات الاجتماعية خارج الصف أو المدرسة:

تعرف شبكة العلاقات الاجتماعية علي إنها سلسلة من التفاعلات الاجتماعية تربط أفراد معينين يجمعهم هدف مشترك أو مصلحة معينة، وتكون شبكة العلاقات الاجتماعية لهؤلاء الأفراد أسس السلوك المتوقع لكل فرد، سواء كانت تلك المجموعة تابعة لمؤسسة رسمية كالمدرسة أو المستشفى، أو مؤسسة غير رسمية كجماعة الجيرة أو فريق العمل التطوعي. وبالنسبة للتلاميذ فإن الأسرة هي النواة الأولى لشبكة العلاقات الاجتماعية والتي تمنح المتعلم الأسس الأولى للتفاعل الاجتماعي، وإن الإفراط في العناية والرعاية لأسر المتعلمين غير العاديين يؤدي إلي توتر الوالدين، والخوف المفرط عليهم يؤثر علي إحساسهم بالعجز وعدم القدرة علي التعلم ، وبالتالي ينعكس ذلك سلباً علي علاقاتهم الاجتماعية خارج المنزل وقد تمتد بهم حتى سن البلوغ.

وفي دراسة هاجر وفوغن (Hagger & Vaughn, 1995) وجدوا أن بعض المتعلمين المعروفين بأن لديهم مهارات اجتماعية متدنية في الصف الدراسي تراهم يتفوقون في الألعاب والأنشطة الرياضية ، ومن ثم تكون لديهم شبكة علاقات اجتماعية نامية بطريقة حسنة ، سواء في المنزل أو في مكان ما خارج الصف المدرسي ، كما تبين أن السلوك الاجتماعي علي أرض الملعب لا يختلف بين المتعلمين العاديين ونوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة رودلف وآخريين (Ruddolph et al, 1995) تبين أن إدراك الذات السلبي لنوي صعوبات التعلم يؤثر في الشبكة الاجتماعية فيعمل كوسيط للعلاقات بين الأسرة من جهة والأقران من جهة أخرى ، مما يؤدي إلي نقص المهارة الاجتماعية في الذات ، وأقران الجيرة والأسرة.

## ٦- الملاحظات المباشرة للتفاعلات الاجتماعية:

إن عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين طرفين وفي إطار نمط من أنماط التفاعل عبر وسيط معين، تؤدي في العادة إلى علاقة اجتماعية معينة أو إلى اتجاه اجتماعي معين.

ومن الممكن ملاحظة السلوكيات الاجتماعية التي يتخذها كل تلميذ من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم عند التفاعل مع النظراء والمعلمين داخل الفصل الدراسي وخارجة، ويتم تقييمها بواسطة الملاحظة المباشرة، وإحصاء تكرار كل وصف للسلوك في فترات زمنية معينة يحددها الملاحظ.

ومن أهم مزايا الملاحظة المباشرة أنها تيسر للباحث تسجيل السلوك كما يحدث في موافقة الطبيعة. فمثلاً في الحالات التي يقاوم فيها الأفراد الباحث ولا يتعاونون معه لأنهم قد يخشون ألا يرقى سلوكهم إلى المستوى المتوقع منهم. أو يتوجسون خيفة من البيانات التي يجمعها الباحث منهم وعندهم. لذلك يحاول أغلب الباحثين ملاحظة السلوك وتسجيله دون أن يشعر الأفراد بهذه الملاحظة حتى يتجنب أي شوائب مصطنعة ينأى بالسلوك بعيداً عن صورته العادية الطبيعية، وبذلك يحصل الباحث على قطاع حقيقي لما في حياة الأفراد اليومية.

تلك العلاقات أو الاتجاهات يجب ملاحظتها وتسجيلها بطرق مباشرة أو غير مباشرة حتى تكتمل مؤشرات المهارة الاجتماعية في صورتها النهائية.

### مظاهر القصور في المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:

بين علماء النفس أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية، مقارنة بأقرانهم، ومقارنة بالمستوى العقلي الذي يتمتعون به.

فقد أشار مصطفى السعيد (١٩٩٧: ١١) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصوراً في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، ويعانون كذلك قصوراً في درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي.

وأوضحت ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣: ٢٢٨) أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم، تتضح من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم، مثل: الحرج من السلام على الآخرين ومن التحدث معهم، وعدم التعاون، والحرج من الجنس الآخر، وتحقيق الآخرين والتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أو التعاطف معهم، وعدم المشاركة في أي نشاط، وعدم الاندماج والتعرف على الآخرين، والاضطراب من توجيه أية أسئلة، والاضطراب من الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والاضطراب وعدم القدرة على التصرف عندما يغضب الوالدان، والاضطراب من ركوب المواصلات العامة، والشعور بالخوف عندما يتعدى عليه أحد، والحرج من الاعتذار عند الخطأ، والحرج من الدخول في أماكن بها أناس كثيرون. وتشير كل هذه المواقف إلى وجود قصور شديد في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وتوصلت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٧-٣٣) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل إنصاتاً للمعلم، وأقل التزاماً بتنفيذ إرشادات المعلم داخل حجرة الدراسة، وأن كثيراً منهم لديه عدد أقل من الأصدقاء بالمقارنة بالعاديين، وأنهم يعانون من صعوبة الاحتفاظ بالأصدقاء، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر رفضاً وإهمالاً، وأقل تقبلاً من جانب الآخرين (معلمين وزملاء) بالمقارنة بالعاديين، وأنهم يعانون من اضطرابات في السلوك

اللفظي، حيثُ إنهم يستخدمون لغة أكثر تعقيداً عند التحدث مع الآخرين ، وأنهم قلما يوجهون عبارات الشكر والمجاملة لزملائهم بالمقارنة بالأطفال العاديين، وأنهم يتصفون بأساليب محادثة غير توكيدية. وأن هؤلاء الأطفال ينقصهم الدقة في فهم هذه التواصلات غير اللفظية بالمقارنة بالعاديين، وأنهم أقل دقة في فهم التفاعلات الاجتماعية بالمقارنة بالعاديين. كما أنهم يعانون من نقص القدرة اللفظية، ومن صعوبات في التحدث مع الآخرين ، كما يتسم أسلوبهم في التحدث بأنه غير توكيدي. كذلك فإنهم يعانون من صعوبات في استمرار التواصل بالعين ، وفهم الرموز وصعوبة في الإدراك الاجتماعي غير اللفظي، بالمقارنة بالعاديين.

ولقد أكدت والكر (Walker, 1997: 66) على أن مهارات التواصل الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم أكثر بطناً وتأخراً، مقارنةً بجوانب النمو الأخرى، وبخاصة النمو العقلي. وتتسع الفجوة بين نمو اللغة والتواصل، وجوانب النمو الأخرى. مع التقدم في العمر؛ بحيث يغدو التوظيف الاجتماعي للغة والتواصل أبرز الجوانب بطناً وتأخراً لدى ذوي صعوبات التعلم.

وقدم محمد الديب (٢٠٠٠: ١٨٣) عرضاً للخصائص الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أشار فيه إلى أنهم يتصفون بانخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين في الفصل الدراسي. فالمتعلم ذو صعوبة التعلم تجده غير متعاون مع زملائه، ولا يستطيع تحمل المسؤولية الاجتماعية ، ولديه قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، فضلاً عن عدم اتباع تعليمات النظام المدرسي. كما ذكر أن الفرد ذو صعوبة التعلم غير اجتماعي، ولا يهتم بآراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول لدى زملائه، ولديه ضعف في العلاقة مع الأصدقاء، وغير قادر على الاندماج معهم، ولا على تكوين صداقات، ويميل إلى العمل الفردي، ولديه مشكلات في

التوافق الاجتماعي، ويتسم بالانسحاب الاجتماعي، وغير متفاعل مع عملية التعلم.

وأوضح نبيل حافظ (٢٠٠٠ : ١٥٠) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف الإدراك الاجتماعي، سوء التقدير والحكم، صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وتكوين الصداقات، مشكلات وصعوبات في العلاقات الأسرية، الصعوبات الاجتماعية في المواقف المدرسية، مثل : المقارنة بالآخرين وعدم مشاركتهم مشاركة فعالة وعدم الالتزام بالدور الاجتماعي، وتخطي الآخرين وتجاوزهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها.

وتذكر زينب شقير (٢٠٠١ : ٢٧٩) أن الفرد ذي صعوبات التعلم يعاني من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وصعوبة في التواصل الداخلي والخارجي ويميلون إلى الانطواء والانسحاب.

ويضيف صبحي الكفوري (٢٠٠١ : ٢٣٣) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، إذ يعانون من اضطرابات في التواصل اللفظي، ويحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل والمحادثة والمبادأة في المواقف الاجتماعية، والتدريب على مداومة النظر للمتحدث الآخر، وتقديم التحية والإطراء، ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور.

### **أسباب الصعوبات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم:**

لقد اهتمت المنظمات علي اختلاف مستوياتها وتوجيهاتها بالصعوبات أو المشكلات الاجتماعية، وضمنتها ضمن تعريف صعوبات التعلم، واشتمل علي اضطراب أو صعوبات المهارات الاجتماعية، وذلك لأهميتها علي مجمل حياة الفرد.

وقد اهتم الباحثون بالأسباب التي تقف خلف الصعوبات الاجتماعية لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ويذكر فتحي الزيات (١٩٩٨: ٦٢٨) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير والمؤشرات، والدلالات الاجتماعية، وتنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية إلى أسباب أولية، وأسباب ثانوية:

✓ الأسباب الأولية: وتشير إلى الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) في تعريفها، حيث رأت أن اضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، والتي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.

✓ الأسباب الثانوية: وترجع إلى أن الصعوبات الاجتماعية التي يعاني منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم هي نتاج للصعوبات الأكاديمية التي يعاني منها هؤلاء المتعلمين، حيث تؤدي هذه الصعوبات إلى تكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بمواقف وخبرات الفشل الأكاديمي، مما يجعل النظرة إليهم دون المستوى، مما يؤثر على الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين.

ويري أنور الشرقاوي (١٩٨٤: ٤ - ٦) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن أن يصلوا إليه؛ فهم يفتقرون إلى استخدام المؤشرات والدلالات والمواقف الاجتماعية المناسبة، لذلك تكون سلوكياتهم مضطربة.

ويشير جميل الصمادي (١٩٩٧: ١٦٩) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات اجتماعية، ومن مشاعر الإحباط

والفشل نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية ، وانعكاسات ذلك  
الفشل في المنزل ، ومع المحيطين بهم ، وكننتيجة لذلك ينسحبون من مواقف  
التنافس الأكاديمي وهي مواقف ذات طبيعة تنافسية.

ومن ناحية أخرى فإن المستوى الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات  
التعلم يحدد وضعه داخل أسرته ومدرسته، وبين رفاقه ؛ فالمتعلمين ذوو  
صعوبات التعلم من ذوي الذكاء العادي أو فوق المتوسط، يكونون أكثر  
استشعاراً بانعكاسات فشلهم الدراسي في المدرسة، كما يكونون أكثر  
استشعاراً بانعكاسات هذا الوضع علي كل من البيت والمدرسة وبين الأقران.  
ومما لاشك فيه أن صعوبات التعلم في أي مادة من المواد الدراسية  
تشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم ، وتسبب له التوتر والقلق ، وتوضح  
المشكلات الاجتماعية مثل نقصان الثقة في النفس بل وقد تصل إلي درجة  
الإحباط ، وقد يظهر عليه السلوك العدواني ، وهذا يؤكد العلاقة السببية بين  
التحصيل الأكاديمي والمشكلات الاجتماعية وأن أحدهما هو سبب الآخر  
ونتيجته والعكس صحيح.

ويذكر صبحي الكفوري (٢٠٠١ : ٢٣٢) أن صعوبات التعلم التي  
يعاني منها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم تحدث نتيجة الافتقار إلي الممارسة  
الفعالة المدعمة ، أو نتيجة تعلم استجابات غير ملائمة.

ويذكر جريشام وناجل (Gresham & Nagle, 1989) أن  
الصعوبات الاجتماعية تأتي نتيجة الفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية  
بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج من السلوك  
الاجتماعي المقبول .

ويذكر أحمد عواد (٢٠٠١) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم  
يعانون من صعوبات اجتماعية نتيجة عدم السلوك الإيجابي في الأفعال التي

يؤدونها ؛ فهم في حاجة إلي كلمات الثناء والتعزيز كلما أحرزوا نجاحاً حتي يستطيعوا أن يكونوا خبرات طيبة عن ذواتهم.

ويشير صالح هارون (٢٠٠٤ : ١٩) إلى أن العديد من الاختصاصيين أمثال: (Scumaker & Donald, 1980) ، (Gersham, 1986)، (Vaughn & Hogan, 1994)، وزيدان السرطاوي وآخرين (٢٠٠١) يرون أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم ترجع إلي عدد من العوامل وهي:

✓ العجز في عمليات التواصل اللفظي.

✓ تراكمات الفشل.

✓ العجز في عمليات التواصل غير اللفظي.

✓ العجز في التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية.

✓ اضطراب نسق العلاقات الأسرية.

✓ التمييز في المعاملة من جانب المعلمين والأقران.

مما سبق يرى المؤلف أنه يوجد ارتباط شديد بين الصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به؛ فالوقوف علي معرفة أسباب الصعوبات الاجتماعية سيساعد علي وضع إستراتيجيات ملائمة لفئة ذوي صعوبات التعلم، وتساعد هؤلاء الأفراد في الحصول علي التفاعل الاجتماعي بإيجابية مع المحيطين بهم.

**التدخل السيكولوجي مع ذوي صعوبات التعلم لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم:**

يشير أحمد مهدي (٢٠٠٢ : ٢٧٣) أن الخصائص الاجتماعية الإيجابية تعد محكاً هاماً في الحكم على الإنسان السوي. لذا فإن غرس بعض المهارات الاجتماعية، وحب العمل الجماعي بروح الفريق، وتحمل المسؤولية، أموراً مهمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لمواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية، إذ توصف بالتدني لديهم، وهذا يجعلهم غير قادرين

على تحقيق امكاناتهم العقلية مما يجعل تحصيلهم الفعلي أقل من التحصيل المتوقع منهم.

ولا تعتبر صعوبات التعلم مشكلة تربوية فحسب، بل مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطفل ووالديه وأسرته، مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي، بل وإستخدام تكتيكيات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة، بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء المتعلمين.

وقد أشار فوفن وسيناجوب (Voughn & Sinagub, 1998: 453) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية، إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك.

ومن ثم تعددت أساليب التدخل العلاجي حيث اتخذت من التدريب على المهارات الاجتماعية، مدخلاً للتغلب على القصور في السلوكيات الاجتماعية، وما يتخلف عنه من آثار.

وقد أوضح سيجل وجولد (Siegel & Gold, 1982: 113) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم. ومن هذه الأساليب: استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسجيلها على شرائط كاسيت، ثم تعاد في البيت. وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم، لأن هذه الأساليب تتيح للطفل التوحد مع أشخاص القصة، فيعيد الطفل النظر إلى حياته مع الآخرين، كما تتيح له التطهير والتنفيس الانفعالي، ومن ثم الاستبصار Insight.

وتجدر بالمؤلف الإشارة إلى أن هذه الأساليب هي التي يقوم عليها تأصيل مورينو للسيكودراما، حيث يقوم الأطفال بلعب وعكس الأدوار، ويقدمون أنفسهم ويقدمون الآخرين أمام جمهور موجود، بل ويقومون بعمل الحلم، إذ يتذكرونه ويمثلونه، بما يساهم في التنفيس الانفعالي والاستبصار.

ويلاحظ أن فنيات لعب الدور، وقلب الدور، والدائرة السحرية أو ما يطلق عليه في السيكدوراما الدكان السحري، والديالوج تعد فنيات أساسية في السيكدوراما، وجميعها فنيات يمكن استخدامها مع المتعلمين العاديين أونوي صعوبات التعلم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية التواصلية. وقد دعت ليرنر (Lerner, 2000: 551) إلى استخدام نفس الفنيات لتنمية المهارات الاجتماعية. كما استخدمت سعدة أبوشقة (١٩٩٤: ٤٠) فنيات النمذجة ولعب الدور والتعزيز لتعديل السلوك لدى نوي صعوبات التعلم وأشارت إلى أنها كانت فعالة ومؤثرة مع المتعلمين نوي صعوبات التعلم، في تعليمهم السلوك الاجتماعي الإيجابي، وزيادة كفاءة التفاعل والتقبل والتأثير الاجتماعي.

وأكد فتحي الزيات (١٩٩٨: ٣٤٦) على ضرورة تدريب هؤلاء المتعلمين على تقدير ما يفعله الآخرون من أجلهم، والتعبير عن ذلك بمختلف صور التعبير اللفظي وغير اللفظي، والاستفادة من تقييم ردود أفعال الآخرين للاستجابة التي تصدر عنه، وذلك من خلال عمليتي الاستحسان والاستهجان، وهما بمثابة التعزيز لهذه الاستجابات، وتدريبهم على حسن التعبير عن ذواتهم وأفكارهم بقدر مقبول من التناغم الاجتماعي، الذي يعكس تقبل الآخرين ومشاركتهم.

ويشير عبد الباسط خضر (٢٠٠٥: ٤٧ - ٤٨) إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها مع الاطفال نوي صعوبات التعلم، باعتبارهم أطفالاً منبوذين، يمكن عرضها على النحو التالي:

١- إعادة الدمج في جماعة: Regrouping بمعنى أن ينضم هؤلاء الأطفال في جماعات أقل انتقاداً وأكثر وفاقاً، فلا يجلس المرفوض مع الرافض، حتى يتسنى له أن يتقبل ويتعلم المهارات التواصلية.

٢- الكشف عن مهام جماعية: Finding Group Jobs

٣- الحث على الاندماج التدريجي: Using Gradual Induction وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعمل في جماعة صغيرة ، حتى يشعر تدريجياً بالارتياح.

٤- البحث في القدرات الخاصة: Finding Special Skills، فحتى المتعلم الضعيف في مستوى الذكاء لديه مهارات، زد علي ذلك أنه إذا كان المتعلم يعمل في نشاط محبوب إليه، فإنه سوف يتعلم الثقة بالنفس والمكانة بين زملاءه.

٥- التدريب علي المهارات: Training In Skills، مثل ما يحدث في الألعاب الرياضية، أو التمثيل، أو الأنشطة الجماعية.

٦- المناقشة: Discussion وذلك بهدف تغيير العادات السيئة في السلوك إلى عادات حسنة ، وبهدف الاستبصار بالصفات الحسنة المقبولة اجتماعياً.

٧- التوجيه الشخصي: Personal Guidance، وذلك من قبيل مجرد اقتراح بسيط علي المتعلم، مما قد يعاونه في إيجاد الطريق إلى الانضمام إلى الجماعة. إذ يقتصر البعض على المعرفة أو الثقة بالنفس ،في تمكينهم من اختراق جماعة ما.

هذا، ويرى المؤلف أن مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية التي يحتاج الطفل ذوصعوبات التعلم أن يتدرب عليها تتضمن: التواصل البصري، نبرة الصوت الهادئة، الحديث بأدب وبما يتلاءم مع الموقف، المبادأة بمعني أن يبحث عن شخص ما يتكلم معه، الإنصات بمعني أن ينظر إلى الآخرين وينتبه إليهم، التجاوب مع الآخرين ، بمعني أن يقول شيئاً ما، بعد أن يتحدث معه شخص ما، الإحساس بالموضوع، بمعني عدم الخروج عن الموضوع، اتخاذ القرار، وطرح الأسئلة، ومهارة الاستمرار في الحوار والمتابعة،

استخدام ألفاظ مؤدبة ورقيقة في الوقت المناسب، والمشاركة في الأنشطة والخبرات الاجتماعية، واتباع التعليمات والقواعد المنظمة للسلوك الاجتماعي مثل ما يحدث في اللعب، ومساعدة الآخرين، بمعنى أن يفعل أشياء مفيدة وسارة للآخرين المحتاجين للمساعدة، والمظهر الشخصي الجذاب، والابتسام، ومجاملة ومدح وإطراء الآخرين، ولديه القدرة علي تكوين صداقات جديدة، والمبادأة بالتفاعل والحديث بكفاءة، والتعبير عن الغضب بصورة مقبولة، والاعتذار عندما لا يستطيع مساعدة الآخرين.





الفصل الثامن عشر

التعلم التعاوني

لذوي صعوبات التعلم





## الفصل الثامن عشر

### التعلم التعاوني لذوي صعوبات التعلم

#### مقدمة:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وخلق فيه صفات وسمات تميزه عن سائر المخلوقات الموجودة على سطح الأرض. ومع ذلك تظل قدرات الإنسان الجسدية والعقلية محدودة، وغير مؤهلة لأن تحقق له كل ما يطمح إليه من رغبات واحتياجات، ومن أجل ذلك كان لازماً عليه أن يتعاون مع الآخرين، ويتعاون الآخرون معه من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. وهذه الرغبة لتحقيق الأهداف والرغبات من خلال التعاون والعمل الكفاء ليست مقصورة فقط على الإنسان الفرد، لكنها أيضاً تمتد إلى المجموعات في أي مجتمع كان. وحين ينتظم عقد مجموعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف معين فإنه يصبح من الضروري عندئذ أن تكون هناك إدارة تعمل على تهيئة الظروف، وتنظم الجهود من أجل الوصول إلى الأهداف المشتركة المطلوبة، وهذه الجهود تتمثل في قيام المعلم بدوره التربوي المهني في تنسيق الأنشطة الصفية وغير الصفية المختلفة لمجموعة الطلاب، من خلال ممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني داخل هذه المجموعات، وقد استخدم كل مجتمع إنساني المجموعات لتحقيق أهدافه.

كما حث ديننا الإسلامي على التعاون بين الناس بعضهم البعض في قوله عز وجل: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ). (سورة المائدة، الآية: ٢)

وحدثنا أيضاً رسول الله صلى الله عليه وسلم في حديثه الشريف حيث قال "المؤمنين للمؤمن كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً". وفي حديث

آخر قال صلى الله عليه وسلم "مثل المؤمنون في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى عضوا تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى". فالتعاون يعد من أهم عمليات التفاعل الاجتماعي، ولا تقوم الحياة بدونه، فهو ضروري لبقاء الجماعة وتقدمها وتحضرها، وأغلب الأنشطة اليومية لا تتم إلا بالتفاعل التعاوني لأن الإنسان لا يعيش بمعزل عن الآخرين فيعتمد الناس بعضهم على البعض في إتباع حاجتهم الأمر الذي أدى إلي ضرورة وجوده في المجتمعات الحديثة.

وإذا كان التعاون سلوكاً مهماً في حياة الأفراد والجماعات، فمن الأجدر أن يكون التعاون من أهم مطالب النمو الاجتماعي للأطفال، ليتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه، ويتفاعل مع غيره من الناس، ولمساعدة الطفل على تحقيق أفضل نمو ممكن من خلال دراسة نمو السلوك الإنساني لتحديد أفضل الشروط البيئية والممكنة للتعاون والتي تؤدي إلي أحسن نمو ممكن، ولتيسير اكتساب التكيف الاجتماعي السوي من خلال أساليب تعلم المهارات الاجتماعية وخاصة المهارة التعاونية.

وقد ظهر في الآونة الأخيرة ما يسمى بعلم النفس المدرسي School Psychology بكونه واحد من أهم فروع علم النفس التربوي المعاصر الذي يهتم بالتفاعلات الحادثة داخل الفصل المدرسي سواء كانت هذه التفاعلات تحدث بين المعلمين والمتعلمين، أو كانت تحدث بين المتعلمين وأقرانهم داخل الفصل المدرسي.

ويشير السعيد الجندي (١٩٩٥: ١٠٣-١٠٤) إلى أن إستراتيجيات التعلم التعاوني لاقت اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامها كبديل للفصل التقليدي الذي يؤدي إلي التنافس بين المتعلمين بدلاً من روح التعاون، حيث نبع الاهتمام الحالي بالتعلم التعاوني من عاملين أساسيين هما: إدراك أن البيئات التعليمية التنافسية تشجع الطلاب علي التنافس مع بعضهم بدلاً من

التعلم في شكل تعاوني، أما العامل الثاني فيتمثل في وجود دلائل تؤكد أن التعلم التعاوني إذا ما طبق بصورة مناسبة له القدرة على المساهمة بإيجابية في التحصيل الأكاديمي، وتنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

ويذكر أحمد النجدي وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) أن من أهم ملامح التعلم التعاوني أنه ينمي السلوك التعاوني، ويحسن العلاقات بين المتعلمين في الجماعة، وعلاوة على ذلك فإنه يساعد المتعلمين في التعلم الأكاديمي، حيث إن الصفوف الدراسية التي تتعلم تعلمًا تعاونيًا تتفوق تفوقًا ذا مغزى ودلالة على صفوف الجماعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي، وأنه يتوافر أساس نظري وإمبريقي قوي للتعلم التعاوني يدل على أن البشر يتعلمون من خبراتهم وأن المشاركة النشطة في جماعات صغيرة تساعد على تعلم مهارات اجتماعية هامة، وفي نفس الوقت يساعد على تنمية اتجاهات ديمقراطية ومهارات تفكير منطقي.

#### ١- التعلم التعاوني .. فذلكة تاريخية:

إن فكرة التعلم التعاوني ليست بجديدة أو مستحدثة، فقد كان تعليم الحروف قديمًا يتم عن طريق التلمذة الصناعية، وهذه الطريقة تعتمد على أن يعلم الصانع صبيته تدريجيًا حيث يتيح لهم فرص التعاون في أداء العمل المطلوب تعليمه لهم، وكان الجدل يدور حول مدى فائدة تعلم فرد لفرد وقد لخص فلاسفة الرومان فكرة التعلم التعاوني على النحو التالي (عندما تعلم تتعلم مرتين)، فالفرد يستفيد مرة عندما يُعلَّم الآخرون، ومرة أخرى عندما يتعلم مع الآخرين.

وفي أواخر القرن الثامن عشر استغل "جوزيف لانكستر" وأندرويل "مجموعات التعلم التعاوني في إنجلترا، ولقد انتقلت الفكرة إلى أمريكا مع افتتاح مدرسة تسير على منهج لانكستر في مدينة نيويورك عام

(١٨٠٦)، وفي إطار حركة التعليم المجاني في الولايات المتحدة في أوائل القرن التاسع عشر تأكدت أهمية التعلم التعاوني.

وفي العقود الأولى من القرن التاسع عشر اهتم "فرانسيس باركر" بالتعلم التعاوني والمثالية والتربية التجريبية الأدائية المرتبطة بالحرية والديمقراطية والفردية في المدارس العامة وقد ساهمت آراء باركر في خلق مدرس ديمقراطي وتعاوني وقد أثرت آرائه في التعلم الأمريكي.

وقد أتى "جون ديوي John Dewey" بعد باركر ليؤكد على أهمية التعلم التعاوني حيث كانت مجموعات التعلم التعاوني جزءاً من طريقة المشروع في التعلم التي أكد عليها.

وفي عام (١٩١٦) كتب "جون ديوي" وكان أستاذاً بجامعة شيكاغو آنذاك كتاب "الديمقراطية والتربية Democracy and Education"، وفيه بين أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر، وأن تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية، وقد اقتدى فكر "ديوي" أن يخلق المعلمون في بيئتهم التعليمية نظاماً اجتماعياً يتسم بإجراءات ديمقراطية وعمليات علمية، وأن مسئوليتهم الأولى أن يثيروا دوافع المتعلمين ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة.

وفي هذا الصدد تذكر كوثر كوجك (١٩٩٢: ٢٠) أن الاهتمام الفعلي بدراسة التعاون والتفاعل في الموقف التعليمي قد بدأ في أواخر الستينيات، وظهرت دراسات تحليل التفاعل في المواقف التعليمية، وتشجيع المناقشات بين المتعلمين والاهتمام بالأسئلة التي يستخدمها المعلم أثناء الشرح، وأنواعها، ومستويات التفكير .

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ٨٣ - ٨٤) إلى أنه في عام (١٩٦٠) طور "هربرت ثيلين Herbert Thelen" إجراءات أكثر دقة لمساعدة المتعلمين علي العمل في جماعات وذلك في جامعة شيكاغو، وذهب ثيلين إلي

أن الدراسة ينبغي أن تكون معملاً أو مختبراً أو ديمقراطية مصغرة لبحث المشكلات الاجتماعية والمشكلات بين الشخصية الهامة، وقدم أساساً مفاهيمياً للتطورات الجديدة في التعلم التعاوني.

واشترك "ديفيد جونسون David Johnson" بخبرته في علم النفس الاجتماعي التربوي مع "روجر جونسون Roger Johnson" بخبرته في المناهج وطرق التدريس في بحوث مشتركة معتمدين علي نظرية دويتش من سنة (١٩٦٩ - ١٩٩٠)، وتعاوناً في إنشاء مركز للتعلم التعاوني بجامعة منيسوتا بأمريكا، وكانت مهمة هذا المركز تطبيق بحوث التعلم التعاوني والتنافسي، ومساعدة المناطق التعليمية والكليات والمؤسسات التربوية الأخرى لتنفيذ التعلم التعاوني في حجرة الدراسة.

ومن خلال هذا العرض التاريخي يرى المؤلف أن التعاون والتنافس موجودان منذ أن خلق الله الجنس البشري، وأن بدء الاهتمام الفعلي بهما كان في أوائل الثمانينات، ولقد ركزت البحوث علي أسلوب التعلم التعاوني والتنافس في التسعينات بسبب إمكانية استخدامه كبديل للفصل الدراسي الكلاسيكي؛ حيث انتشرت إستراتيجيات التعلم التعاوني في معظم قارات العالم.

## ٢- مفهوم التعلم التعاوني:

غالباً يرجع مفهوم التعلم التعاوني إلى المناخ السائد في حجرة الدراسة، حيث يعمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة Small Groups لإنجاز مهام مشتركة، وهناك تعريفات متعددة للتعلم التعاوني، فمن خلال إطلاع مؤلف الكتاب على العديد من الدراسات والبحوث والأبيات التي تناولت التعلم التعاوني، وجد العديد من التعريفات للتعلم التعاوني، يعرض منها المؤلف ما يلي:

يعرف واطسون (Watson, 1991: 141) التعلم التعاوني بأنه "طريقة لتنظيم الفصل الدراسي يعمل فيها الطلاب معاً في مجموعات غير متجانسة في المهام الأكاديمية لإنجاز هدف مشترك ، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو في الجماعة".

بينما عرفته كوثر كوجك (١٩٩٢ : ٢١) بأنه "نموذج تدريسي يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية وإجتماعية إيجابية".

ويذكر عبد المنعم حسن ومحمد خطاب (١٩٩٣ : ٨٠) أنه "أسلوب يتعلم فيه الطلاب في مجموعات صغيرة يتراوح عددها ما بين (٢ - ٦) طلاب مختلفي القدرات والاستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة ، معتمدين علي بعضهم البعض ، كما تتحد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم ، وتوجيهها ، وإرشادها".

في حين ينظر ناتيف (Nattive, 1994: 285) إلى التعلم التعاوني على أنه "طريقة تعلم ينتظم فيها المتعلمين في مجموعات صغيرة (٤-٦) ويتوحد فيها المتعلمين من خلال عوامل دافعية مشتركة بهدف الوصول إلي إتقان المادة الأكاديمية".

كما عرفه السعيد الجندي (١٩٩٥ : ١٠٩) بأنه "تكنيك يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة صفية مناسبة للطلاب للتعاون والتفاعل معاً في مجموعات صغيرة من أجل التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة ، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم".

ويشير يعقوب موسى (١٩٩٦ : ١٩) إلى أنه "تعلم يتم من خلال تجمع طلابي في غرفة الدراسة ويعتمد أساساً على إيجابية متبادلة ومسئولية فردية وتفاعل تقابلي، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات معرفية

وشخصية وإجتماعية، ويحصلون على نتائج مرغوبة من الموقف التعليمي الذي يمرون به".

ويعرفه محمد فضل الله وعبد الحميد زهري (١٩٩٨ : ١٧٩) بأنه "إستراتيجية تدريسية يمارس خلالها المتعلمين على شكل مجموعات صغيرة أنشطة تعليمية بهدف فهم موضوع مقرر عليهم وذلك عن طريق إكتساب مفاهيمه".

ويذكر جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1999: 234) أن التعلم التعاوني هو "العمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، حيث يرى الأفراد أنهم يستطيعون تحقيق أهدافهم فقط إذا شاركهم أقرانهم في نفس العمل".

بينما تشير جيهان السيد (٢٠٠٠ : ٢١ - ٢٢) إلى أنه "أسلوب تدريسي مخطط له مسبقاً، يهدف إلى تنمية التحصيل الدراسي لكل تلميذ في الفصل، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتنمية الجوانب الاجتماعية لدى المتعلمين، ويتعلم فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة، يسعون إلى تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم البعض، ويكون كل تلميذ مسؤولاً عن نجاح جميع أفراد مجموعته".

ويعرفه وليد أحمد (٢٠٠١ : ٧) بأنه "مجموعة من التفاعلات في الموقف التعليمي / التعليمي، تعتمد على استخدام المجموعات الصغيرة من الطلاب الذين ينغمسون في نشاط تعليمي يقوم على التواصل فيما بينهم، من أجل إنجاز أهداف محددة، ويتحمل كل منهم نصيبه من المسؤولية، بحيث يعد مسؤولاً عن تعليم نفسه وعن تعليم زملاؤه".

وقدم غيث (Ghaith, 2002: 266) تعريفاً للتعلم التعاوني ينص على أنه "تقسيم أدوات العمل، ومصادره من أجل الوصول إلى مخرجات مشتركة والتأكد من أن كل أفراد المجموعة يتعلمون مادة محددة".

ويشير أيمن بكرى (٢٠٠٣: ٩٨) إلى أنه "إستراتيجية تدريسية تعتمد على عمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة - بعد شرح المعلم للمفاهيم إجمالاً - حيث يقسم العمل وتوزيع الأدوار في تعلم المهام التعليمية والتفاعل الإيجابي للتعلم والمشاركة بين المتعلمين في إنجاز المهام ويمون كل تلميذ مسئولاً عن تعلمه وتعلم زملائه لتحقيق أهداف المجموعة معاً، وهنا يكون المعلم موجه ومشجع ومنظم".

ويضيف منصور الرواحي (٢٠٠٧) بأنه "تنظيم و ترتيب الفصل في مواقف ديمقراطية تتيح للطالب أثناء عملية التعلم الرجوع إلى زملائه بحيث يكتسب خبرات رياضية من خلال إسهامه في بناء و تكييف المناقشات الاجتماعية والاتفاقات والاختلافات".

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت التعلم التعاوني يخلص المؤلف إلى ما يلي:

أ- إن التعلم التعاوني مفهوم عرفه الباحثون والمتخصصون بتعريفات متعددة تبعاً لتباين رؤى ووجهات نظر كل منهم، فمنهم من رأى أنه طريقة تدريس أو تعلم، ومنهم من رأى أنه نموذج تدريس، ومنهم من رأى أنه أسلوب تدريس، ومنهم أيضاً من رأى أنه إستراتيجية تدريس .. وهكذا. وبالنظر إلى هذه المفاهيم يتضح أنها جميعاً مقبولة بشرط تحديد المفهوم تبعاً للمقصود منه. فمثلاً عند الحديث عن أحد نماذج التعلم التعاوني وكيفية تنفيذه داخل حجرة الدراسة فيمكن هنا أن نطلق عليه طريقة تدريس أو تعلم، وعند الحديث عن نماذج التعلم التعاوني وإجراءات كل نموذج وكيفية تنفيذ هذه الإجراءات داخل حجرة الدراسة فإنه يمكن أن نطلق عليه إستراتيجية تدريس، أما عندما نتحدث عن التعلم التعاوني من حيث فلسفته وأساسه ونماذج وإجراءاته؛ فيمكننا هنا أن نطلق عليه مدخلاً. حيث إن المدخل أعم وأشمل من الإستراتيجية،

والإستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة، والطريقة أعم وأشمل من الأسلوب.

ب- إن التعلم التعاوني يعد شكلاً للتدريس يعمل على تيسير عمل المتعلمين معاً في مجموعات صغيرة، يتعلمون من خلاله مهارات التعاون، والإعتماد المتبادل التي تُعدّهم بشكل جيد للمواقف الحياتية المختلفة.

ج- إن التعلم التعاوني قائم على جهد المعلم والمتعلم معاً. وتأسيساً على ما تقدم يُعرف المؤلف التعلم التعاوني بأنه "مجموعة من الطرق التعليمية التي يتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة في المهام الأكاديمية يتراوح عدد أفرادها ما بين (٣ - ٦) متعلمين مختلفي القدرات والاستعدادات، يتفاعلون معاً لإنجاز أهداف مشتركة من أجل تعظيم فرص نجاح الفرد والجماعة، وذلك يكون في علاقة قائمة على الاعتماد الإيجابي المتبادل والمسئولية المشتركة، وتحت إشراف وتوجيه المعلم، مع مراعاة الديمقراطية وإحترام آراء الآخرين أثناء تفاعل المجموعات معاً، مما يؤدي إلى نمو مهارات شخصية وإجتماعية إيجابية لدى المتعلمين".

### ٣- أهداف التعلم التعاوني:

لقد طور نموذج التعلم التعاوني لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية هامة على الأقل:

#### (أ) - التحصيل الأكاديمي Academic Achievement:

على الرغم من أن التعلم التعاوني يضم أهدافاً إجتماعية متنوعة، إلا أنه يستهدف أيضاً تحسين أداء المتعلمين في مهام أكاديمية هامة، ولقد برهن مطوروه على أن نموذج بنية المكافأة التعاونية يزيد من قيمة التعلم الأكاديمي عند المتعلمين ويغير المعايير المرتبطة بالتحصيل، ويمكن أن يفيد التعلم

التعاوني المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض، وكذلك المتعلمين ذوي التحصيل المرتفع الذين يعملون معاً في المهارات الأكاديمية حيث يقوم ذوي التحصيل العالي بتعليم ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتماماتهم وميولهم ولغتهم الشبابة، ويكتسب ذوي التحصيل العالي في هذه العملية تقدماً أكاديمياً، وذلك لأن العمل كمدرس خصوصي يتطلب التفكير بعمق أكبر في علاقة الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين.

### (ب) - تقبل التنوع Acceptance of Diversity:

وهناك تفسير هام ثاني لنموذج التعلم التعاوني وهو التقبل الأشمل والأعرض لأناس يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية والقدرة أو عدم القدرة والعنصر، حيث يتيح التعلم التعاوني الفرص للتلاميذ ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين بعضهم على البعض الآخر في مهام مشتركة، ومن خلال استخدام بنيات المكافأة التعاونية يتعلمون تقدير الواحد للآخر.

### (ج) - تنمية المهارات الاجتماعية Social Skills Development:

وثمة هدف هام ثالث للتعلم التعاوني وهو أن يتعلم المتعلمين مهارات التعاون والتضافر، وهذه مهارات هامة على المرأ أن يكتسبها في مجتمع يتم فيه القيام بأعمال الكبار أو الراشدين في منظمات ومجتمعات محلية يعتمد بعضها على بعض وتتفاوت وتتوسع ثقافتها.

### ٤- الأسس النظرية للتعلم التعاوني:

يشير فاروق عثمان (١٩٩٥: ٩٥) إلى أن نظرية التعلم التعاوني تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي الذي قدمه والتير "Walter" حيث إن التعلم الاجتماعي يتم من خلال النموذج "Model" وأن عملية التفاعل تلعب دوراً

كبيراً وأساسياً في التعلم التعاوني، ويشترك الأفراد من أجل تحقيق ذلك الهدف، وهذا الاعتماد المتبادل يحفز الأفراد علي:

- أ- تشجيع بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.
- ب- مساعدة بعضهم البعض لأداء ما يمكن أن يساعد المجموعة على النجاح.

ج- محبة الآخرين إذ أن الأفراد يحبون من يساعدهم على تحقيق أهدافهم.

د- كما أن التعاون يزيد من الاتصال الإيجابي بين أفراد المجموعة.

#### ٥- نظريات التعلم التعاوني والتعلم التنافسي:

تشير أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨: ٥ - ٧٠) إلى أن

نظريات التعاون والتنافس مرت بمراحل تطور متعددة تحدد في:

أ- المرحلة الأولى: تحدد فيها صياغة المفاهيم الأساسية للنظرية.

ب- المرحلة الثانية: وتتحدد في استخلاص التضمينات المنطقية المرتبطة

بالمفاهيم الأساسية واستخلاص الافتراضات السيكلوجية للمفاهيم،

ويلي ذلك صياغة الفروض الأساسية والنوعية المرتبطة بمؤثرات

التعاون والتنافس.

ج- المرحلة الثالثة: تطبيق هذه التضمينات في مواقف تجريبية.

وفيما يلي عرضاً لهذه النظريات على النحو التالي:

#### أولاً: نظرية دب وماي Dob & May Theory:

كان للدراسات التي قام بها دب وماي (Dob & May, 1973)،

أهميتها في ظهور مفاهيم التعاون والتنافس في النظريات الاجتماعية والاقتصادية.

فقد أعدا دب وماي "Dob & May" نظرية مفصلة ميزا فيها بين

التعاون والتنافس على النحو التالي:

عُرِّفَ التعاون بأنه "بذل أفراد الجماعة أقصى جهدا لديهم لتحقيق أهداف الجماعة معاً والاشتراك في المكافأة بالتساوي بين أفراد الجماعة".  
وعرف التنافس بأنه "بذل الفرد أقصى جهد لديه لتحقيق الهدف قبل الآخرين والفوز عليهم في الجماعة".

وقد تناول د ب وماي "Dob & May" المبادئ الأساسية المرتبطة بالعلاقات التعاونية وهي كالآتي:

- أ- أن تبذل الجماعة أقصى جهد لديها سعياً وراء تحقيق أهداف مشتركة.
- ب- الالتزام بقواعد الموقف المحدد لتحقيق الهدف بنسبة متساوية بين الأفراد.
- ج- أن يبرز الأفراد أفضل أداء لتحقيق الهدف المشترك بنسبة متساوية بين أفراد الجماعة.
- د- أن تكون لدى الأفراد أفضل نسبة كبيرة من الاتصال الشفهي واللفظي ومقدار من التفاعل الإيجابي.

### ثانياً: نظرية بارنارد Barnard Theory:

لقد وضع بارنارد (Barnard, 1938)، نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية ناقش فيها أسس العمل التعاوني بين المتعلمين في الفصل الدراسي وتوصل إلي أن التعاون يكون أكثر فعالية في الموقف الدراسي، وذلك للتغلب علي الانفراد في العمل، لأن الجماعة التعاونية يكون لها هدف مشترك بين أعضائها ويسعى كل عضو فيها لتحقيق الهدف، ويرجع بارنارد العوامل الاجتماعية التي تظهر من خلال الموقف التعاوني إلي اعتبارين:

- أ - البحث عما يحدث أثناء عمليات التفاعل التي يظهرها الموقف.
- ب- الدوافع والحاجات التي تؤخذ في الاعتبار هما (المثابرة، استمرار التعاون).

## ثالثاً: نظرية دويتش Douth Theory:

عندما نشر دويتش (Douth, 1949)، نظريته في التعاون والتنافس كان الغرض منهما تقديم وصف مجمل لأثر التعاون والتنافس على قيام الجماعات الصغيرة بوظائفها.

وقدم دويتش نظريته في الخطوات الثلاثة التالية:

الخطوة الأولى: هي التضمينات المنطقية لتصور الموقف التعاوني التنافسي:

بالنسبة للأهداف تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة متزايدة في الموقف التعاوني وفي الموقف التنافسي تكون الأهداف الاعتمادية المتبادلة معرقة.

الخطوة الثانية: الخصائص السيكولوجية الأساسية لنظريته وهي:  
الخصائص السيكولوجية التي تجعل الفرد يدرك طبيعة الموقف على أنه تعاوني أو تنافسي بناء على التحرك نحو الهدف على النحو التالي:

١- القابلية للإبدال Substitutability.

٢- التنفيس الانفعالي Cathexis.

٣- القابلية للحث على عمل ما Inducibility.

٤- الأنشطة الموجهة نحو الآخرين.

الخطوة الثالثة: الفروض الأساسية للتعاون والتنافس للنظرية:

١- المساعدة المتوقعة والحقيقية.

٢- الاتصال والتأثير.

٣- توجيه المهمة.

٤- الصداقة والتأييد.

#### رابعاً: نظرية توماس Thomas Theory :

وضح توماس (Thohmas, 1957) ، نظرية في التعاون اعتمد فيها علي نظرية دويتش وتعرض من خلال نظريته إلي "مفهوم التسهيل Facilitation"، واعتبر هذا المفهوم عاملاً مهماً في الاعتماد الإيجابي المتبادل المبني على تقسيم العمل بين الأفراد والجماعة والمؤسس على السعي وراء تحقيق هدف أعضاء الجماعة.

وعرف "توماس" التسهيل: بأنه عبارة عن إجراء بين عضوين على الأقل يعمل احدهم على تيسير جميع السبل ليتحرك العضو الآخر، وسُمي هذا بوسائل الضبط أو تيسير احد الأعضاء تحرك الأعضاء الآخرين نحو أهدافهم المشتركة كما تناول توماس مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الدور Role interdependence وهو أن يعتمد كل عضو في الجماعة على الآخر في أداء مهمة ما، وعلى كل عضو أن يسهل للآخر دوره لأداء مهمته، كما لينجزوا مهامهم المشتركة.

#### خامساً: نظرية جونسون وجونسون Johnson & Johnson :

وضح جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) ، نظرية لهما في التعاون أشارا فيها إلي عدة مفاهيم يمكن الاستفادة بها في المواقف التعاونية:

##### ١- مفهوم الاعتماد الايجابي Positive Interdependence :

ويعني أن كل عضو يكون متأثر بأفكار الأعضاء الآخرين في الجماعة، تحت شعار (نعوم معاً نغرق معاً) وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون معاً ويساعد بعضهم البعض لتحقيق المهمة الخاصة بكل فرد منهم وتصحيح الإجابات الخاطئة سوياً.

## ٢- مفهوم الاعتماد المتبادل في المصدر

### **Resource interdependence :**

ويهتم بتقسيم المواد التعليمية والمصادر والمعلومات بين أعضاء الجماعة ويوجد هذا المفهوم عندما يكون لكل عضو جزء من المعلومات الضرورية لإنجاز المهمة الخاصة به.

## ٣- مفهوم الاعتماد المتبادل في أداء الأدوار

### **Task interdependence :**

وهو تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة كي يقوم كل عضو في الجماعة بدور مختلف عن زميله لإنجاز مهامهم.

## ٤- مفهوم الاعتماد المتبادل في المكافأة

### **Reward interdependence:**

ومعناه أن المكافأة توزع على أعضاء الجماعة التعاونية بالتساوي أو لا يكافأ أعضاء الجماعة عندما يحققون في إنجاز المهام.

## ٥- مفهوم التفاعل وجها لوجه Face to face interaction:

ينشأ هذا التفاعل وجها لوجه بين المتعلمين من خلال الاعتماد الإيجابي المتبادل ويتمثل في تبادل الحوار والمناقشة بين المتعلمين.

## ٦- مفهوم القابلية للمساءلة الفردية Individual Accountability:

وتعني أن كل عضو في الجماعة مسؤولاً عن تعلمه وتعلم الآخرين في الجماعة.

وتناولت النظرية عدة مفاهيم أخرى خاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية يمكن الاستعانة بها في الموقف التعاوني وهي:

١- مهارة الثقة.

٢- مهارة الاتصال.

٣- مهارة تتالي الأدوار.

٤- مهارة القيادة.

٥- مهارة حل الصراع.

٦- مهارة تشغيل الجماعة.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن بعض هذه النظريات تعرض للمواقف التعاونية والتنافسية معاً كنظريتي دب وماي (Dob & May, 1973)، ودويتش (Doutch, 1949)، والبعض الآخر من النظريات تعرض للمواقف التعاونية فقط كنظريات بارنارد (Barnard, 1938)، توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988).

وتبين أن هذه النظريات نشأت من خلال النظريات الاجتماعية - الاقتصادية، كما أشار دب وماي (Dob & May, 1973)، وتبين أن دويتش (Doutch, 1949) أعتمد في نظريته على المبادئ الأساسية في النظريات والدراسات السابقة، بينما أعتمد توماس (Thohmas, 1957)، وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) في نظرية كل منهما على ما ورد في نظرية دويتش (Doutch, 1949) من مفاهيم ومبادئ رئيسية.

كما أتفقت هذه النظريات على تعريف الموقف التعاوني الذي ينص على أن "الفرد يبذل كعضو في جماعة أقصى جهد لديه لتحقيق الأهداف المشتركة مع زملائه في الجماعة والالتزام بتحقيق الهدف معاً".

كما أهتمت كل نظرية بعرض مجموعة من المفاهيم المكملة لبعضها البعض، فمثلاً نجد بارنارد (Barnard, 1938) ركز على العوامل الاجتماعية التي تظهر في الموقف التعاوني (كالتفاعل والدافعية)، وركز أيضاً على المثابرة والاستمرارية التي تعتمد علي فعالية الموقف وكفاءة الأدوار.

بينما ركز دويتش (Doutch, 1949) في نظريته على المقارنة بين الاعتماد المتبادل المتزايد في الموقف التعاوني والاعتماد المتبادل المعرقل في الموقف التنافسي.

أما توماس (Thohmas, 1957) فقد ركز على مفهوم التسهيل لتحريك الأعضاء لأداء أدوارهم في الموقف التعاوني المبني على تسهيل تقسيم العمل بين أعضاء الجماعة.

بينما نجد أن جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1988) قد عرضا في نظريتهما لعدة مفاهيم منها الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر، والمهام، والأدوار، والمكافأة، وعرضا أيضاً مفاهيم التفاعل وجهها لوجه، والقابلية للمساءلة الفردية، وركزا في نظريتهما على المهارات الشخصية والاجتماعية في الموقف التعاوني وهي مهارة الثقة بين الزملاء، والاتصال، وتتالي الأدوار، والقيادة، وحل الصراع، وتشغيل الجماعة.

ومن خلال العرض السابق لتلك النظريات يرى المؤلف أن كل نظرية تعتمد علي النظرية السابقة لها، ومكملة للنظرية التالية لها أيضاً، وبناءً عليه يكونوا في مجملهم بناء كلي متكامل ومنظومة من التفاعلات والمبادئ والأساسيات التي تكون في النهاية الموقف التعاوني لإحداث ما يسمى بالتعلم التعاوني الفعال والنشاط البناء داخل حجرة الدراسة والذي يؤدي في نهايته إلي زيادة وتنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين.

## ٦- خصائص التعلم التعاوني:

يذكر محمود منسي (٢٠٠٣ : ١٩٠) مجموعة من الخصائص التي تميز إستراتيجية التعلم عن غيرها من أساليب وطرائق التعلم الأخرى فيما يلي:

أ- أنه يتم بتعاون المتعلمين وبمساعدتهم لبعضهم البعض الآخر وعادة ما يكون أثر التعلم الناتج عن تفاعل الأفراد وتعاونهم مع بعضهم البعض أكثر استمراراً .

- ب- أن يتيح للمتعلمين فرص المناقشة والحوار .
- ج- أنه يعطي اهتماما أكبر بالجوانب الاجتماعية في نمو المتعلم كالقدرة على إبداء الرأي والمجادلة والحوار .
- د- نظرا لأن المتعلم يحصل على المعلومات بنفسه فان هذه المعلومات تبقى لديه ويحتفظ لديه ويحتفظ بها فترة طويلة.
- هـ- يمكن أن يستخدم التعلم التعاوني بقدر كبير من الثقة في كل المستويات الدراسية أو الفرق الدراسية وفي جميع المقررات الدراسية وفي تعلم أي مهمة من المهام التربوية.
- و- يؤثر التعلم التعاوني على العديد من المخرجات التعليمية بطريقة أنية.
- وتشير أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨ : ٣٥) إلى أن التعلم التعاوني يتسم بعدة خصائص وجدانية ومعرفية كالتالي:

#### ( أ ) الخصائص الوجدانية:

يتسم الموقف التعاوني بوجود علاقة إيجابية بين المتعلمين تتمثل في اليقظة والانتباه والصداقة والود بينهم، كما يوجد تقدير إيجابي للذات بين الأعضاء، وينخفض أيضاً معدل القلق عن المتوسط بين المتعلمين، ويتسم الفرد المتعاون بالأمان والألفة في الموقف التعاوني، ويتصف أيضاً الموقف التعاوني بأن الخجل والانطواء والخوف من الآخرين ينخفض بين المتعاونين كما توجد ثقة متبادلة بينهم، كما يتسم الموقف التعاوني بوجود روح الجماعة والتوافق في العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بالتعبير عن الذات والاشتراك في المنافسات الجماعية.

#### (ب) الخصائص المعرفية:

يتميز الموقف التعاوني بوجود مناقشات بين أعضاء الجماعة للتوصل إلى أفكار ومعلومات متفق عليها، كما أن الموقف يقلل من تغير جهود الأفراد نحو الهدف المشترك، وعدم إعاقة بعضهم بعضاً، كذلك من خصائص

الموقف التعاوني أن المكافأة يتم توزيعها بين أعضاء الجماعة بالتساوي حتى يهتم كل عضو في الجماعة بتحقيق الهدف المشترك، ويتسم أيضاً الموقف التعاوني بوجود اعتماد إيجابي متبادل متمثلاً في المشاركة بين المتعلمين ومساعدة بعضهم بعضاً في تعلم المادة الدراسية.

## ٧- عناصر التعلم التعاوني:

اتفق كل من جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1992: 177-178)، بورون (Burron, 1993: 699)، وديفيد (David, 2000: 98) على وجود خمسة عناصر للتعلم التعاوني تعد بمثابة عوامل أساسية يتوقف عليها نجاح أو فشل التعلم التعاوني ، وهذه العناصر هي:

### أ- الاعتماد الإيجابي المتبادل Positive interdependence:

حيث تتطلب إستراتيجية التعلم التعاوني أن يكون كل تلميذ في المجموعة مسئولاً عن عمله كفرد ومسئولاً عن عمل غيره في المجموعة ، لأن عمل كل فرد يعتمد على عمل زميله، فأي تقصير من تلميذ يؤثر على المجموعة ، ويمكن هنا تعزيز مستوى أداء كل فرد من خلال التغذية الراجعة، بالإضافة إلى ذلك فإن الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأفراد يعمل على زيادة دافعية الأفراد نحو تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المجموعة.

### ب- التفاعل وجهاً لوجه Face to Face interaction :

يحتاج المتعلمين إلى التفاعل اللفظي ، ويتمثل ذلك في التلخيص الشفوي وإعطاء تفسيرات وتوضيحات ، وذلك لزيادة فوائد التعاون وأنماط التفاعل بين المتعلمين ، ويتمثل هذا التفاعل أيضاً في تعريف كل فرد في المجموعة بما يقوم به الآخرون من جهد لإنجاز نشاط تعليمي معين بهدف تحقيق أهداف المجموعة.

### ج- المسؤولية الفردية Individual Accountability:

رغم تعلم أفراد المجموعة سوياً إلا أن كل فرد له دور محدد عليه القيام به ، وعلى كل فرد في المجموعة أن يؤمن بأن كل فرد مسئول عن إنجاز المهمة الموكلة إليه ، وألا يعتمد في تعلمه على أعمال الآخرين إلا إذا عجز بالفعل عن تحقيق الهدف المطلوب منه.

### د- المهارات الذاتية للمجموعة Inter Personal Small Group Skills:

يحتاج كل فرد في المجموعة إلى مجموعة من المهارات للتعامل سوياً بإيجابية مثل: مهارات التفاعل بين الأفراد ، مهارات العمل في مجموعات صغيرة ، وبدون تلك المهارات لا ينتج التعلم التعاوني ثماره بالإضافة إلى أنه يجب أن يعطى المتعلم الوقت والإجراءات لتطبيق تلك المهارات.

### هـ- معالجة أعمال المجموعة Group Processing:

وهذه تتمثل في تأكيد المعلم على تماسك المجموعة واستمراريتها وتسهيل عملية تعلم المتعلمين للمهارات الاجتماعية والتأكد من التغذية الراجعة للتلاميذ.

### ٨- التعلم التعاوني .. ما له، وما عليه:

نال التعلم التعاوني كإتجاه حديث في طرق التدريس قبولاً واسع الانتشار في الوسط التربوي، وذلك لما له من مزايا تعليمية، ونفسية، واجتماعية في تدريس جل المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة، ولجميع المتعلمين على مختلف قدراتهم العقلية وإستعداداتهم التحصيلية.

وفي هذا الإطار يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٦٣-

٢٦٤) مجموعة من المميزات يتصف بها التعلم التعاوني وهي:

- أ- التعلم التعاوني صالح لتعليم مختلف المواد الدراسية.
- ب- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي.
- ج- يساعد علي فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات.
- د- ينمي قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.
- هـ- ينمي مهارات التفكير العليا.
- و- ينمي المهارات الاجتماعية لدي الطلاب والعلاقات الإيجابية بينهم.
- ز- ينمي اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة.
- ح- يحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم.
- م- ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمساءلة.
- ز- يعمل علي دمج الطلبة بطيء التعلم مع أقرانهم ويشجعهم على المشاركة في أنشطة التعلم الصفية.
- س- يؤدي إلي تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.
- ش- لا يحتاج إلي إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه.
- ص- يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلم المعلومات وكذا من جهده في متابعة وعلاج الطلاب منخفضي التحصيل.
- ض- يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية.
- ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩: ١١٥ - ١١٦) إلى أن من مزايا التعلم التعاوني أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى المتعلمين:
- أ- الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء.
- ب- الحاجة لتقديم معلومات للآخرين (الحاجة للعرض).
- ج- الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز).
- د- الحاجة للثناء وأن يكون موضع تقدير واعتراف بأدائه (الحاجة للتقدير).
- هـ- الحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس).

و- الحاجة لتكوين صداقات مع المتعلمين الآخرين (الحاجة للانتماء والتواد).

ر- الحاجة للمسايرة وإتباع الآخرين (الحاجة للخضوع).

ح- الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للعطف).

م- الحاجة للبحث عن المساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاضدة).

وعلى الرغم من المزايا التي يحققها التعلم التعاوني، فإنه لم يسلم من الانتقادات التي وجهت إليه، حيث يشير كل من: أسماء الجبري ومحمد الديب (١٩٩٨: ٤٥ - ٤٧)، وليد أحمد (٢٠٠١: ١٧٧)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٢٩) إلى العديد من الانتقادات التي يمكن أن توجه إلى التعلم التعاوني منها:

أ- التعلم التعاوني يتم فيه اعتماد فرد على آخر وهذا يمكن أن يؤدي بدوره إلى احتمال تأثير أحدهما على الآخر، مما يؤدي بدوره إلى قبول الآخر لهذا التأثير (السيطرة).

ب- عمل المتعلمين معاً قد يجعلهم يفقدون تأكيدهم لذواتهم أو إثباتهم لشخصيتهم، حيث إن الجماعة توجههم إلى بناء مستوياتهم مما يصل بالمتعلم إلى المسايرة المفرطة (الإمعية).

ج- يتطلب أسلوب المجموعات أن يكون المعلم ممتلكاً لخبرة كبيرة في عملية تدريب المتعلمين وفق إستراتيجية التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة، الأمر الذي يحتاج إلى وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من قبل المعلم في إعداد المقرر وتدريبه، وتوظيف مهارات العلاقات الاجتماعية، وإدارة الصف.

د- التمرکز حول المتعلم المبتكر والمتقن وإهمال الآخرين، فقد يرى المتعلمون في أحد أفراد المجموعة إتقاناً ملفتاً للنظر يدعوهم إلى الإلتفات

من حوله، والاهتمام بآرائه والتقرب إليه لإرضائه بكافة السبل ليعلمهم المعارف والمهارات.

هـ- إضعاف الدافعية للتعلم: حيث إن إحساس بعض المتعلمين بتفوق أحدهم في تحقيق درجة الإتقان بالسرعة المطلوبة قد يصرفهم عن المشاركة، فهو يكفيهم مؤونة البحث والعمل، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى إضعاف دافعيتهم للتعلم، ومن ثم تقل مشاركتهم في العمل.

مما سبق يتضح أن التعلم التعاوني قد لاقى قبولاً كبيراً في العديد من المؤسسات التربوية، وذلك لما له من فعالية في زيادة تحصيل المتعلمين وتفوقه على أساليب التدريس الأخرى، وأن له أنصاراً ومؤيدين. وفي الوقت ذاته فلم يسلم من الانتقادات التي وجهت إليه من بعض معارضيه.

## ٩- مهارات التعلم التعاوني:

### أ) - التشكيل Forming:

عبارة عن تكوين المجموعات وتنظيمها بحيث يتوفر فيها الحد الأدنى للصفات المناسبة مثل: عمل المجموعات بدون ضوضاء، ومع مرور الوقت يتعلم أفراد المجموعة سلوك المناقشة السليم، والتواجد مع المجموعة لفترات طويلة بدون تحرك كثير، واستخدام الصوت الهادئ.

### ب) - التوظيف Functioning:

ويتضمن هذا المستوى تنظيم مجهود المجموعة وإتمام مهامهم مثل: تحديد هدف المهمة، تحديد وقت إتمام العمل، تقديم تعليمات لكيفية إتمام العمل.

### ج) - التكوين Formulating:

هناك مجموعة من المهارات متعلقة بالعمليات العقلية لبناء فهم أعمق للمواد الدراسية، وليحدث نوع من الخلط بين أفكار أفراد

المجموعة ومن هذه المهارات: التلخيص، تصحيح تلخيص الأعضاء، إيجاد العلاقة بين موضوع الدراسة وخبراتهم الحياتية، وفتح باب المناقشة.

#### د) - التخمير Fermenting:

يتضمن هذا المستوى مجموعة المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع إعادة صياغة مفاهيم المادة الدراسية، فيبحث عن معلومات أكثر، ويتضح المنظور الأكبر للتعلم عندما تجتمع مجموعة من الأفراد تتحد للوصول لهدف تعليمي معين أي يحدث نوع من الحفز الأعظم بالنسبة للمادة العلمية ومعالجة القضايا ومن هذه المهارات: انتقاد الأفكار، التكامل بين الأفكار، تحديد مواضع عدم الاتفاق.

#### ١٠- تدريس مهارات التعلم التعاوني:

هناك خمس خطوات لتدريس مهارة التعاون وهي:

أ- مساعدة المتعلمين على الشعور بأهمية المهارة.

ب- التأكد من فهم المتعلمين لمهارة التعاون.

ج- وضع مواقف تدريبية.

د- التأكد من أن المتعلمين تستخدم المهارة.

هـ- التأكد من مواظبة المتعلمين خلال التدريب على المهارة.

#### ١١- استراتيجيات التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني عدة صور ونماذج تتفق جميعها في الأساس المتمثل في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ، والاعتماد الإيجابي المتبادل بين المتعلمين ، المهارات الاجتماعية والمسؤوليات الفردية والجماعية ، لكنها تختلف في طريقة تقسيم المجموعات ، وشكل كل مجموعة، وأساليب العمل داخل المجموعة الواحدة وبين المجموعات وبعضها البعض ، وفيما يلي يعرض المؤلف لبعض هذه الإستراتيجيات على النحو التالي:

أ- أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني المسمى بـ Jigsaw:

كان أول من استخدم هذا الأسلوب "أرونسون Aronson"، ثم تم تطويره على يد "سلافين Slavin"، وهو أسلوب تعلم جمعي، حيث يطلب من كل عضو في الجماعة تعلم جزء معين من الموضوع الذي يدرسه، ثم يعلمه لزملائه في الجماعة.

ولإعداد هذا الأسلوب يقسم المدرس الفصل إلى جماعات، تتكون الجماعة من خمسة أعضاء ولهم قدرات تحصيلية مختلفة، ويجزئ المدرس الموضوع الدراسي المخصص إلى خمس أجزاء بناءً على عدد أعضاء الجماعة الواحدة، ويخصص جزء لكل عضو في الجماعة، يدرسه بنفسه مع زملاء له في جماعة مؤقتة تسمى بجماعة الخبراء، ثم يعلم هذا الجزء لزملائه في جماعته الأساسية بعد ذلك.

ويتكون هذا الأسلوب من خطوتين أساسيتين:

- الخطوة الأولى:

تخصيص خمس مهام رئيسية لكل جماعة، يقدم المدرس للعضو الأول المهمة (أ)، والعضو الثاني المهمة (ب)، والعضو الثالث المهمة (ج)، والعضو الرابع المهمة (د)، والعضو الخامس المهمة (هـ)، ويجتمع الأعضاء الذين أخذوا المهمة (أ) في جماعة مؤقتة تسمى (جماعة الخبراء) EXEPERT GROUP، وتتكون الجماعة من خمسة أعضاء خبراء على سبيل المثال كتشكيل مؤقت جديد كما في الشكل التالي رقم (٢٥)، وهكذا بالنسبة للذين أخذوا المهام (ب)، (ج)، (د)، (هـ)، ويناقش الأعضاء معاً مهامهم كي يتعلموها معاً، ويكون عمل المدرس في هذا الوقت منظماً وموجهاً فقط لجماعة الخبراء، ويدرس الأعضاء الخبراء معاً المهام المتشابهة وعندما ينتهون من فهم هذه المهام يعاد اجتماع الأعضاء في جماعتهم الأساسية.

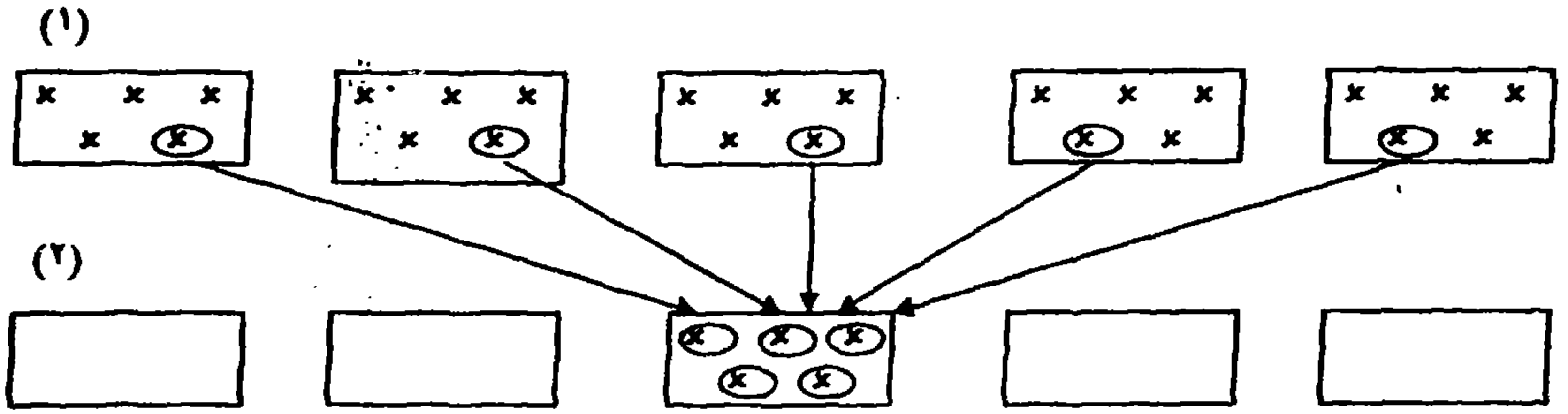
## - الخطوة الثانية :

في الجماعات التي تم تشكيلها من قبل يقوم كل عضو بتعليم مهمته لزملائه في جماعته الأساسية وبذلك يكون كل عضو مسئولاً عن تعلم مهمته الخاصة به لزملائه، كما يكون مسئولاً عن تعليم مهام زملائه الآخرين بالموضوعات التعليمية الخاصة بهم لأنه سيختبر في الموضوع ككل. وتعد المعلومات مسبقاً على كروت، وتقسم على أعضاء كل جماعة وتوزع عليهم ويساعد بعضهم بعضاً، كما يوضح كل عضو مهمته المحددة لأعضاء جماعته، وينتج من ذلك توقع تعلم الآخرين، ويمتحن الأعضاء في نهاية كل موضوع فردياً داخل جماعاتهم الأساسية حيث يتعاونوا فيما بينهم في حل الأسئلة، لأن المجموعة تقيم بصورة كلية، كما يمتحنون في نهاية الإجراء التجريبي في كل ما تعلموه في الدرس. وتكون مهمة المدرس الإشراف على الجماعات، وتقديم المساعدة والتوجيه لهم إذا احتاجوا إلى ذلك ويذكرهم بتعليمات الموقف التعاوني من أن الآخر.

### ويتميز أسلوب تكامل المعلومات المجزأة بالآتي:

- ١- يحتل مرتبة عليا من الاعتماد الإيجابي المتبادل في المصدر والمهام والهدف والمكافأة لأنه يعتمد على تقسيم العمل بين الطلاب.
- ٢- كما أن هذا الأسلوب له أهمية في زيادة إسهام كل عضو في الجماعة ويلزم كل طالب بالاستماع لزملائه، والانتباه إليهم لأنه في حاجة إلي مساعدتهم.
- ٣- كما يساعد هذا الأسلوب على نمو الاتجاهات نحو كلاً من التعاون والزملاء.

ويوضح الشكل التالي كيفية تكوين مجموعات تكامل المعلومات المجزأة بمراحلتيها:



شكل (٢٥) يوضح كيفية تكوين فرق تكامل المعلومات  
المجزأة. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩ : ٨٩)

ب- إستراتيجية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تبعاً لمستوياتهم التحصيلية  
**Student Team Achievement Division ( STAL ) :**

وتتمثل خطوات هذه الاستراتيجية فيما يلي:

✓ تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من ٣-٥ تلاميذ).

✓ تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.

✓ تعاون تلاميذ كل مجموعة فيما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم.

✓ تطبيق اختبار تحصيلي لجميع المتعلمين على أن يؤديه كل تلميذ منفرد دون مساعدة الآخرين.

✓ مقارنة درجة كل تلميذ في الاختبار بدرجة في الاختبار السابق والفروق بينهما تضاف إلى الدرجة الكلية للفريق.

✓ مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية.

✓ إعادة تكوين المجموعات كل فترة زمنية.

### ج- إستراتيجية ألعاب الفرق (Team – Games – Tournament : TGT)

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

✓ تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متباينة في التحصيل الدراسي (من ٣:٥ تلاميذ).

✓ تقديم الدرس في بداية الحصة لجميع المتعلمين.

✓ تعاون تلاميذ كل مجموعة في ما بينهم ومساعدة كل منهم الآخر بهدف التمكن من المادة العلمية التي قدمها المعلم.

✓ دخول كل مجموعة في مباريات أسبوعية مع المجموعات الأخرى.

✓ تغيير أعضاء المجموعات أسبوعياً لإعطاء الفرصة للتلاميذ ذوي القدرات المحدودة لرفع مستوى تحصيلهم في المادة العلمية.

✓ تسجيل الدرجات الأسبوعية لكل الفرق المتنافسة.

✓ مكافأة الفريق الذي يصل إلى المستوى الذي حدده المعلم مسبقاً بجائزة معنوية أو مادية.

### د- تكتيكات البحث في مجموعات Group Investigation :Techniques (G.I.T)

وتتمثل خطواتها في الخطوات التالية:

✓ تحديد الموضوع الرئيسي والموضوعات الفرعية للدرس بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.

✓ تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (من ٢:٦ تلاميذ).

✓ تعاون المعلم مع المتعلمين للتخطيط لكيفية قيام المتعلمين بالبحث وجمع المعلومات عن الموضوعات الفرعية للدرس.

✓ توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة المتعددة التي تساعد في جمع المعلومات اللازمة لفهم واستيعاب الموضوع الرئيسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

✓ تقسيم العمل بين المتعلمين لضمان التكامل بين أعمالهم ، ومتابعة سلوكياتهم أثناء العمل ، والتأكيد على إمكانية تطبيقهم للمعرفة التي توصلوا إليها في مواقف جديدة.

✓ جمع المعلومات التي توصل إليها المتعلمين في صورة مشروع جماعي من مصادر المعرفة.

✓ تحليل وتقييم المعرفة التي حصل عليها المتعلمين ، وتقديم المجموعات تقارير عن المعرفة والمعلومات التي جمعوها ونتائج تحليلهم لها أمام بقية المجموعات في الفصل.

✓ تقويم التقارير التي أعدتها المجموعات ، كذلك تقويم تعلم الأفراد من خلال الأفراد أنفسهم ، حيث تقوم المجموعات بعضها وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم.

#### هـ- إستراتيجية الأحجية المتقطعة (Jigsaw):

وتتمثل خطوات هذه الإستراتيجية فيما يلي:

✓ تحديد موضوع الدرس أو المشكلة المتوقع دراستها بالتعاون بين المعلم والمتعلمين.

✓ تقسيم الموضوع أو المشكلة إلى عدد من الموضوعات أو المشكلات الفرعية.

✓ توزيع المتعلمين على المجموعات ، بحيث تتكون كل مجموعة على حدة من عدد من المتعلمين يساوي عدد الموضوعات الفرعية ، وتسمى هذه المجموعات بالمجموعات الأساسية أو مجموعات الأساس ، ويسمح المعلم لكل مجموعة أن تقترح لنفسها اسماً تسمى به.

- ✓ توزيع المسئوليات والأدوار التي يجب أن تقوم بها كل مجموعة مع مراعاة تحديد الجزء الخاص بكل تلميذ والمطلوب منه دراسته.
- ✓ النقاء كل المتعلمين المطلوب منهم دراسة جزء معين في مجموعة واحدة تسمى مجموعة الخبراء لتعلم المهمة الفرعية الموكلة إليهم عن طريق الحوار والمناقشة التي يشترك فيها جميع أفراد المجموعة ، وبالتالي يتوصلون إلى حلول أو مقترحات يقومون بتكوينها وإتقانها.
- ✓ عودة كل متعلم إلى مجموعته الأساسية ، حيث ينقل ما تعلمه مع مجموعة الخبراء إلى مجموعته الأساسية ، وفي نفس الوقت يتعلم منهم ما تعلموه هم أيضاً في مجموعات الخبراء الخاصة بهم.
- ✓ تقويم المتعلمين بواسطة اختبار فردي ، وتضاف درجة كل تلميذ إلى درجة مجموعته الأساسية ، وتفوز المجموعة التي يحصل أفرادها على أعلى الدرجات بجائزة مادية أو معنوية.

#### و- طريقة التعلم معاً (L.T) Learning Together:

وتتمثل خطواتها فيما يلي:

- ✓ تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية.
- ✓ تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (من 4:6 تلاميذ) مختلفي القدرات والتحصيل.
- ✓ تنظيم المجموعات بحيث يجلس أفراد كل مجموعة في مواجهة بعضهم البعض.
- ✓ تقسيم موضوع كل درس إلى مهام فرعية ، حيث تقدم للتلاميذ في شكل أوراق عمل.
- ✓ تحديد دور لكل فرد في المجموعة ، فيحدد لكل رئيساً ، ملخصاً ، ناقداً ، ملاحظاً، مقررأ.

✓ تقديم المهام المراد القيام بتنفيذها بشكل جماعي، وحث المتعلمين على تنفيذها.

✓ تغيير الأدوار كل حصة ، بحيث يمارس كل تلميذ الأدوار المختلفة.

✓ حث تلاميذ كل مجموعة على المناقشة الجماعية ، والتفاعل مع بعضهم البعض في المهام المكلفين بها دون حدوث شغب داخل الفصل.

✓ مراقبة المجموعات أثناء الحوار والنقاش الذي يدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم وملاحظة سلوكياتهم أثناء قيامهم بتنفيذ مهامهم.

✓ التأكيد على المتعلمين على أن الدرجات سوف تمنح لأعضاء المجموعة ككل وبالتالي يساعد المتعلمين بعضهم بعضاً ، كما أن ذلك لا يمنع تقويم أداء كل فرد في المجموعة ويمنح درجة معينة ، ومن ثم يتحمل كل فرد مسئولية تعلم زملائه في المجموعة من ناحية ومسئولية تعلم نفسه من ناحية أخرى.

✓ تدخل المعلم لتسهيل عملية التعلم لدى أية مجموعة كأن يجيب على الأسئلة ويرد على الاستفسارات ويحل المشكلات التي تعوق المتعلمين عن إنجاز المهام المكلفين بها.

✓ التأكيد على المجموعات بإعداد تقريراً بالمعلومات التي حصلت عليها.

✓ توجيه المجموعة التي تنتهي من تنفيذ مهامها إلى مساعدة المجموعة التي لم تنته بعد حتى يتسنى للجميع التعاون مع بعضهم البعض.

✓ تقويم أداء المجموعات للموقوف على مدى تنفيذها للمهام المكلفين بها.

✓ تحديد أفضل المجموعات في الفصل من حيث تنفيذ المهام ، الإدارة ، المناقشة الجماعية.

✓ منح المجموعة التي تحصل على أعلى الدرجات جوائز مادية أو معنوية.

## ر- الطريقة البنوية The Structural Approach :

على الرغم من أن هذه الطريقة تشترك في جوانب كثيرة مع الطرق الأخرى، فإنها تؤكد على استخدام لبنيات معينة صممت لتؤثر على أنماط تفاعل المتعلم، ولقد استهدفت البنيات التي طورها كاجان أن تكون بدائل البنيات الصف الدراسي التقليدية مثل التسميع، حيث يطرح المدرس أسئلة على الصف كله، ويقدم المتعلمين إجابات برفع أيديهم وبالنداء عليهم، وتقضي النظم أو البنيات التي وضعها كاجان أن يعمل المتعلمين مستقلين في مجموعات صغيرة تحظى بمكافآت تعاونية أكثر من المكافآت الفردية، ولبعض النظم والبنيات هدف زيادة اكتساب المتعلم لمحتوى أكاديمي، وبعضها الآخر صمم لتدريس المهارات الاجتماعية والجماعية، والمفاهيم: فكر - زواج - شارك Think - Pair - share، وكذلك المتعلمين نوى الأرقام المعينة التي تعمل معا numbered heads together والتي نصفها هنا مثالان للبنيات التي يستطيع المعلمون استخدامها لتدريس المحتوى الأكاديمي ولمراجعة فهم المتعلم لمحتوى معين، والإصغاء أو الاستماع النشط active listening والزمن الرمزي time tokens مثالان للبنيات التي تدرس المهارات الاجتماعية. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٩١)

### ١٢- مراحل التعلم التعاوني:

يشير أحمد النجدي وآخرين (٢٠٠٣: ٢٨٣) إلى أن التعلم التعاوني يتم بصورة عامة وفق مراحل أربع كما يلي:

#### المرحلة الأولى: مرحلة التعرف Orientation :

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة ، وتحديد معطياتها ، والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحظها.

## المرحلة الثانية: مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي Group Norms:

وفيها يتم الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات واتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة، والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

## المرحلة الثالثة: الإنتاجية Productivity:

وفيها يتم الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة ، والتعاون معاً في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

## المرحلة الرابعة: الإنهاء Termination:

وفيها يتم كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو استكمال حل المشكلة وانتوقف عن العمل المشترك تمهيداً لعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام تشمل الصف بأكمله.

## ١٣- الشروط الواجب توافرها في التعلم التعاوني:

إن التعلم يمكن الحكم عليه بأنه تعاونياً إذا ما توافرت فيه العديد من العناصر (السمات / المقومات) والتي يمكن عرضها فيما يلي:

### ( أ ) - الاعتماد الايجابي المتبادل Positive interdependence:

في التعلم التعاوني لابد أن يتكاتف الجميع من أجل التعلم من خلال اعتمادهم على بعضهم البعض، وبذلك يعني الاعتماد الايجابي المتبادل اعتماد أفراد المجموعة على بعضهم البعض بايجابية في أثناء التعلم، وبحيث لا يكون بينهم شخص أو أكثر إتكالياً علي غيره أثناء التعلم، وإنما الكل يشارك بدور في ذلك حتي يتحقق النجاح.

## (ب)-المسئولية (المحاسبة) الفردية Individual Acciountability:

يعني أن يخضع أداء الفرد الواحد للتقييم المستمر، وتعطي نتائج هذا التقييم للفرد والمجموعة معاً، سواء للتأكد من أن الفرد قد أتقن المطلوب منه تعلمه أم لا، ومن ثم تقديم المساعدة والعون والتشجيع له من قبل بقية أفراد المجموعة إذا تطلب الأمر ذلك.

## (ج)التفاعل وجها لوجه Face to Face interaction:

يعني التقاء أعضاء المجموعة وجها لوجه، وحدث تفاعل إيجابي بينهم لإنجاز المهمة المكلفين بها بنجاح، فلا يمكننا تصور حدوث تعلم تعاوني صفي إذا لم يلتقوا وجها لوجه، وإذا لم يتفاعلوا إيجابيا فيما بينهم.

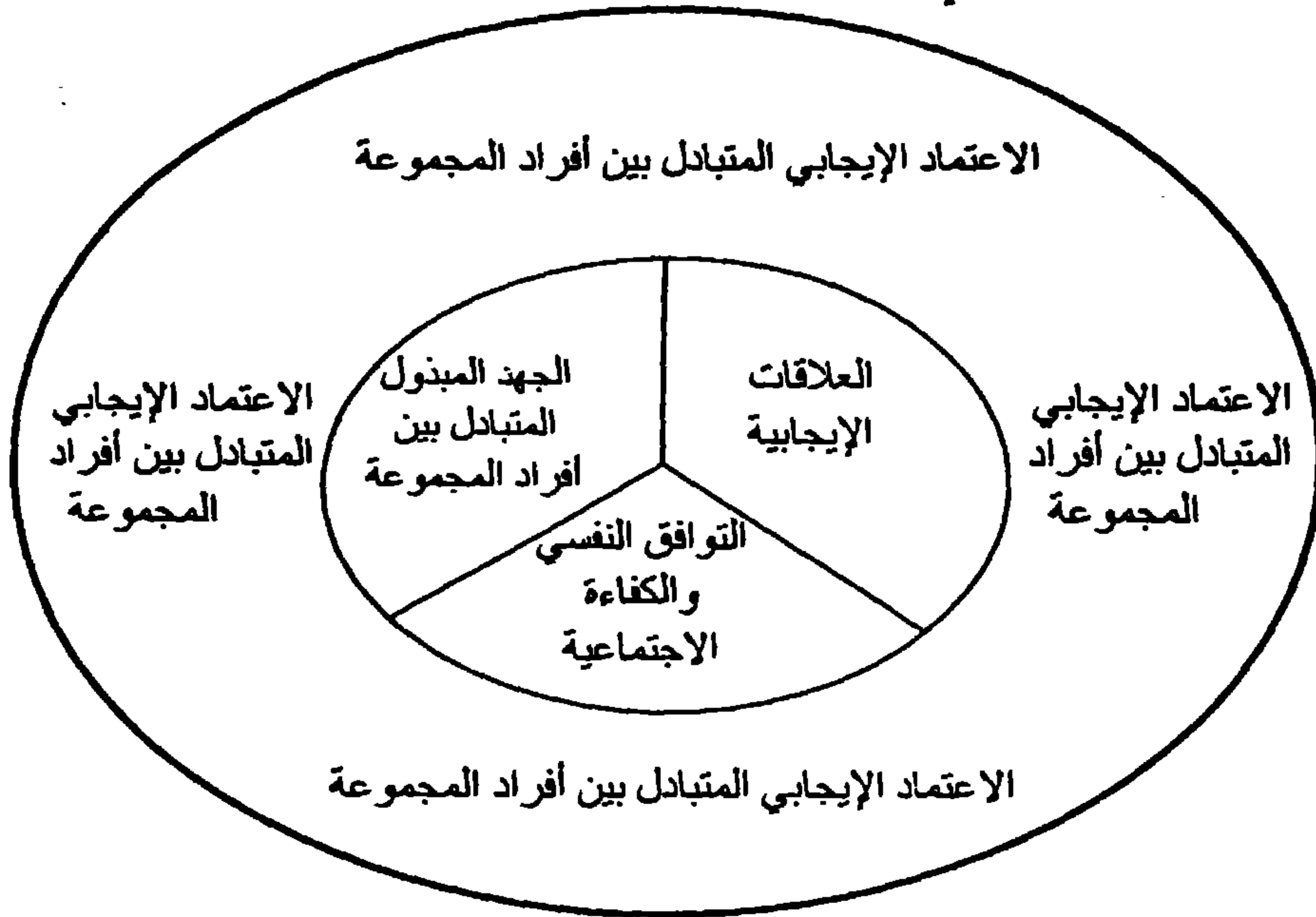
## (د) - المهارات الاجتماعية Social Skills:

لا يتم التعلم التعاوني ولا يحدث التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة إذا افتقدوا القدرة على المشاركة في الأفكار والمشاعر، أو القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية، أو القدرة على حل الاختلافات والصراعات بين أفراد المجموعة التعاونية.

## (هـ)- معالجة عمل المجموعة Croup Processing:

نظرا لأن التعلم التعاوني يتطلب قيام أفراد المجموعة بأداء مهمة معينة، فثمة احتمال وارد أن تحدث أخطاء في أداء بعض أو كل هؤلاء الأفراد لهذه المهمة، ومن ثم فإن عدم الاهتمام بهذه الأخطاء وذلك الضعف قد يؤثر سلبياً على فاعلية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية، لذا روعي أن ينطوي التعلم التعاوني على عنصر مهم يتعلق بتقييم أداء وعمل أفراد المجموعة في إنجاز المهمة وكذا تقييم هذه المهارات لديهم بغية التعرف على الأخطاء في الأداء والضعف في المهارات بقصد التخلص من هذه الأخطاء وتنمية تلك المهارات.

ويشير محمود منسي (٢٠٠٣: ١٩٨) إلى جوانب التعلم التعاوني كما هو موضحاً بالشكل التالي:



شكل (٢٦) جوانب التعلم التعاوني.

#### ١٤- عوامل نجاح التعلم التعاوني:

يتحكم في تعلم التعلم التعاوني عوامل كثيرة يجب أخذها في الحسبان يذكر حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٦٥) أهمها كالتالي:

أ- الانضباط الصفّي.

ب- توافر الزمن الكافي لإنجاز دروس التعلم التعاوني.

ج- حجم الغرفة الصفّيّة وتنظيمها.

د- عدد طلاب الصف.

هـ- شعور المتعلمين بالاعتماد الذاتي والالتزام في العمل.

ويشير مارتّن هنلي وآخرين (٢٠٠١: ٢٩٧ - ١٩٩) إلى وجود أربع

خطوات لترسيخ التعلم التعاوني في مجموعات حجرة الدراسة:

## أ- يختار المعلم أعضاء كل جماعة تعلم:

جماعة التعلم التعاوني غير متجانسة في تكوينها مع توازن بين الذكور والإناث، وبين المرتفعين في التحصيل والمنخفضين فيه، أو بين المتعلمين النشطين والسلبيين، وتضم الجماعة ما بين ثلاثة إلى ستة تلاميذ.

## ب- المعلم يدرس علي نحو مباشر مهارات التعاون الجماعي:

المدرس الذي يستخدم التعلم التعاوني يريد أن يتحدث المتعلمين وهم يعملون الواحد مع الآخر، ويتطلب التعلم التعاوني هذه المهارات بين الشخصية كالقدرة علي الثقة في الآخرين والعمل معهم، ومهارات الاستماع الجيد، وتقبل الآخرين ومساندتهم، والقدرة على حل الصراعات على نحو بناء.

## ج- يحدد المعلم الأنشطة الجماعية التعاونية:

من أنشطة الجماعة التعاونية أن يعمل المتعلمين معاً نحو هدف مشترك، وتقسم مهام الجماعة بالتساوي بين أعضاء الجماعة، وتعتبر استراتيجية "الصور المقطعة Jigsaw" أحد مداخل تقسيم المشاركة الجماعية، وثمة مدخل آخر بالنسبة للجماعات التعاونية المبتدئة، اهو أن تحدد لكل عضو دوراً معيناً ليسر عمل الجماعة.

## د- تقييم المعلم لجهود الجماعة:

يتعلم المتعلمين في الجماعات التعاونية أنهم إما أن يغرقوا معاً، أو يعوموا معاً، وهناك مستويات للتقييم الجماعي:

١- هل حققت الجماعة هدفها؟.

٢- ما مدى إجادة الجماعة للعمل معاً؟.

## ١٥ - كيفية تكوين المجموعات في التعلم التعاوني:

على الرغم من تعدد صور المواقف التعاونية في المجال التعليمي ، فإن صيغة وإجراءات موقف التعلم التعاوني تتضمن مجموعة من المتعلمين الذين يعملون سوياً في مجموعات صغيرة تضم كل منها أفراداً متفاوتين من حيث القدرات.

وفي هذا الإطار تشير كوثر كوجك (١٩٩٢: ٣٢) إلى أنه توجد أكثر من طريقة يمكن للمعلم أن يحدد بها أفراد كل مجموعة ، وسيتوقف ذلك - بالطبع - على طبيعة الهدف من استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، فهناك اختيار عشوائي أو اختيار مقصود لتكوين مجموعات متفاوتة القدرات والميول أو تحدد عضوية المجموعة تبعاً لمقياس تفضيل اجتماعي بل يمكن أن يختار المتعلمين مجموعاتهم بأنفسهم ، أو أن يقوم المعلم بتشكيل المجموعات تبعاً لأنماط تعلم هؤلاء المتعلمين.

كما أشار هالمان (Halman, 1992: 165) إلى أن تكوين مجموعة مختلطة من أربعة تلاميذ يمكن أن يتضمن تلميذاً ذا قدرة عالية ، تلميذاً ذا قدرة منخفضة وتلميذين من نوى القدرات المتوسطة. كما أكد هالمان (Halman, 1992: 166) على أن من أهم الأمور التي يتوقف عليها نجاح التعلم التعاوني حسن توزيع أوراق العمل والخامات لإنجاز المهام المكلفة بها المجموعة ، وعادة ما يتم عن طريق إعطاء ورقة عمل واحدة لكل مجموعة، فيشارك كل الأفراد ويتعاونون في إنجاز العمل المطلوب أو توزع الخامات بين أفراد المجموعة بحيث يتصل بالآخرين ، ويتبادل معهم ما يلزمه من خامات .

في حين يرى جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 1991: 67) أن عدد أفراد المجموعة الواحدة يمكن أن يتراوح ما بين (٣-٧) أفراد ، كما يقترحان أن تكون المجموعة التعاونية غير متجانسة من حيث

التحصيل الأكاديمي لأفرادها ، بمعنى أن تتضمن تلاميذ متفوقين أكاديمياً ،  
وآخرين متوسطين ، وآخرين متدنيين.

مما سبق يخلص المؤلف إلي أن التعلم التعاوني هو "أحد أشكال  
التعلم التي تعتمد بصفة أساسية علي التعاون و المشاركة الإيجابية للتلميذ في  
الموقف التعليمي في ضوء مجموعة من الأسس والمبادئ وله (التعلم  
التعاوني) مجموعة من الطرق والاستراتيجيات التي تختلف باختلاف  
خصائص المتعلمين ، ونوعية المادة التعليمية والوقت المخصص لدراساتها ،  
وشكل ومساحة حجرة الدراسة ، ويتركز دور المعلم علي مجموعة من  
الأدوار من أهمها التخطيط للمواقف والأنشطة التي يشترك المتعلمين في  
إجرائها وتوظيفها في صورة تتيح للتلميذ فرصة التعاون مع بعضهم البعض  
وتسهل من مهمة المتعلم في التوصل للحقائق والمعلومات ، ولا يقتصر دور  
المعلم عند هذا الحد بل يمتد ليشمل إرشاد وتوجيه المجموعات والتدخل إذا  
لزم الأمر وتقويم أداء المتعلمين بعد الانتهاء من أداء مهامهم المكلفون بها".

#### ١٦- كيفية توزيع الأدوار في مجموعة التعلم التعاوني:

من الأساليب الفعالة في نجاح التعلم التعاوني أن يحدد المعلم دوراً  
محددًا لكل فرد في المجموعة، علي أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من  
درس لآخر، أو حتى خلال الدرس الواحد، ويساعد هذا الأسلوب  
المتعلمين علي اكتساب مهارات التعلم التعاوني كلها، ومن المهم أن  
نؤكد أن علي المعلم تعليم المتعلمين هذه الأدوار، وكيف ينفذ كل دور،  
وتذكر كوثر كوجك (٢٠٠١: ٣٢٨ - ٣٢٩) هذه الأدوار علي النحو  
التالي:

## ( أ ) - قائد المجموعة:

وهو المسئول عن توجيه الأفراد نحو إنجاز الهدف المنشود، ومنعهم من إضاعة الوقت، وعليه أن يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة للهدف المطلوب وللخطوات المطلوب إتباعها، والتقريب بين الآراء ووجهات النظر، وفض أية اختلافات بين أفراد المجموعة، وتشجيع كل فرد في المجموعة علي المشاركة الإيجابية.

## (ب) - المستوضح:

وعليه أن يطلب من الفرد الذي يدلي برأيه أن يشرحه بصورة أفضل، أو يطلب منه توضيح كلامه بأمثلة، أو يطلب منه مزيد من الشرح أو الإضافة أو التبسيط أو التعمق، وهو يتأكد من فهم كل فرد في المجموعة لما يدور من مناقشات أو آراء.

## (ج) - مقرر المجموعة:

وعليه أن يكتب ويسجل ما يدور من مناقشات، وما تتوصل إليه المجموعة من قرارات وهو يقوم بتلخيص تلك القرارات وقراءتها على المجموعة قبل أن يكتبها.

## ( د ) - المراقب:

وهو يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب، ومن قيام كل فرد بدوره، وحسن استخدام الموارد المتاحة، وأحياناً يكلف المراقب بملاحظة منسوب الصوت في مجموعته حتى لا ترتفع أصوات الأفراد مما يزعج المجموعات الأخرى.

## (هـ) - المشجع:

وهو الذي يستحسن ما كتبه زميله، ويظهر نواحي القوة فيما سمعه منه، ولكنه استحسن مبرر، بمعنى أن يذكر لماذا أعجبه هذا الجزء، أو لماذا يمتدح هذا الأسلوب.

## (و) - الناقد:

وهو الذي يظهر بعض جوانب القصور فيما قرأه زميله ويبرر أيضا رأيه، وأحيانا يطلب منه اقتراح التعديل المطلوب لتحسين الموضوع. ويضيفا حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣: ٢٥١) دوراً آخرأ داخل المجموعة التعاونية وهو:

## - الشارح للأفكار:

وهو الفرد الذي يقوم بطرح الأسئلة ويقرأ الأفكار ويشرحها ويلخصها لبقية أفراد المجموعة ويتأكد من فهمهم لها وقد يطلب منهم التوسع في عرضها.

وأحيانا أخرى يكلف أحد الأفراد بإعادة ترتيب المكان بعد انتهاء المجموعة من عملها، وهكذا تتعدد الأدوار.

ويرى مؤلف الكتاب أن المعلم يمكنه أن يضيف أدوارا أخرى، ولكن المهم هو:

أ - تحديد هذه الأدوار.

ب- توصيف مهام كل دور.

ج- توضيح ضرورة وأهمية كل دور.

د- تعليم المتعلمين بعض العبارات التي تساعد في أداء كل دور.

هـ- أن يعرض المعلم بنفسه أمام المتعلمين كيف تؤدي هذه الأدوار.

و- أن يراقب المعلم تلاميذه أثناء التعلم التعاوني، ليعرف مدى تمكنهم من أداء تلك الأدوار.

ر- تدوير وتبادل الأدوار بين أفراد المجموعة، حتى يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور.

## ١٧- البيئة التعليمية ونظام الإدارة في التعلم التعاوني:

تتسم البيئة التعليمية التعاونية بعمليات ديمقراطية، وبقيام المتعلمين بأدوار نشطة في القرارات التي تتعلق بما ينبغي دراسته وكيف، والمعلم يوفر درجة عالية من البنية في تشكيل وتكوين الجماعات وفي تحديد وتعريف الإجراءات العامة، ولكنه يترك المتعلمين لكي يتصرفوا في التفاعلات داخل جماعاتهم من دقيقة إلى أخرى ويسيطرون عليهما أو يسيرونها وإذا أريد لدروس التعلم التعاوني أن تنجح، ينبغي أن تتوفر مواد تعليمية مكثفة كمصادر لدى المعلم أو في مكتبة المدرسة أو في مركز أو تكنولوجيا التعليم، ويتطلب النجاح أيضاً تجنب المزالق التقليدية المرتبطة بعمل الجماعة وذلك بالإدارة المعتني بها لسلوك المتعلم وتوجيهه.

## ١٨- دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجيات التعلم التعاوني:

يؤكد التعلم التعاوني بصفة مستمرة على الدور الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم بشكل مباشر وفعال من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني، وعلى الرغم من هذا التأكيد، فإنه لن يقلل - بأية حال من الأحوال - من الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم لضمان نجاح إجراءات استخدام هذه الإستراتيجيات في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويمكن تحديد هذا الدور في ثلاث محاور رئيسية هي:

## أ- التخطيط والإعداد:

وفيه يتم تحديد الأهداف التعليمية وحجم المجموعات ، وتوزيع المتعلمين مختلفي القدرات عليها ، وتحديد الفترة الزمنية اللازمة للإنجاز وشكل الفصل - والذي يفضل أن يكون دائرياً - وإعداد المواد التعليمية.

## ب- تنظيم المهام وتكوين الاعتماد المتبادل:

وفيه يتم شرح المهام التي سيتعلمها المتعلمين ويطلب منهم تقريراً واحداً عنها ، ويوضح لهم الدرجات التي سيحصلون عليها مع تحديد مسئولياتهم الفردية والجماعية.

## ج- المراقبة والتدخل عن طريق ملاحظة سلوك المتعلمين:

وفيه يتم متابعة ما يدور بين المتعلمين من مناقشات ، وتصحيح ما قد يحدث من أخطاء - مثل عدم تقبلهم لبعض الأفكار أو النقد الذي يوجه من بعض المجموعات الأخرى وتعزيز وتشجيع المتعلمين الذين يكونون على مستوى عالي من القيادة والناحية العملية ، ويفضل أن تتم مراقبة المجموعات باستخدام بطاقة ملاحظة.

ويجمل بعض التربويين أمثال: مديحه حسن (١٩٩٣: ٥٦٣-٥٦٤)، يوسف قطامي ونايفة قطامي (١٩٩٣: ٢٤٥-٢٤٦)، حنان حمدي (١٩٩٩: ٣٠ - ٣٢)، ظبية فرج (٢٠٠١: ١١٩)، ميرفت صالح (٢٠٠٢: ٩ - ١١)، غازي (Chazi, 2003: 451 - 474)، وحمزة أبو النصر ومحمد جمل (٢٠٠٥: ٤٣ - ٤٨) الأدوار التي يمكن أن يقوم بها كل من المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني على النحو التالي:

## أ- دور المعلم:

### ١- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

٢- تقسيم المتعلمين فى الفصل إلى مجموعات وتحديد مهمة كل فرد فى المجموعة.

٣- إعداد بنية التعلم والمواد والوسائل التى تستخدم فى التعلم.

٤- تزويد المتعلمين بمشكلات ومواقف.

٥- متابعة إجراءات حدوث التعلم داخل كل مجموعة فى ضوء المهام المحددة لكل تلميذ.

٦- تقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة حسب أدائها على المستوى الفردي والجماعي.

٧- تقويم أداء المجموعات للتأكد من تحقيق الأهداف.

### ب- دور المتعلم:

١- تنظيم الخبرة وتحديد ما وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.

٢- تنشيط الخبرة السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

٣- التفاعل فى إطار العمل الجماعي التعاوني.

٤- ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي.

٥- بذل الجهد ومساعدة الآخرين فى التعلم.

وعلى الجملة - وإضافة إلى ما سبق - يرى المؤلف ضرورة إنهاء اللقاء التعاوني بصورة مناسبة ، وقد يكون ذلك - على سبيل المثال - بطريقة أو بأخرى مما يلي:

✓ إذا كانت كل المجموعات تشترك فى حل مشكلة واحدة ، تتحمل كل مجموعة مسئولية جزء منها ، فإن على المعلم فى نهاية اللقاء أن يذكر المجموعات بعناصر المشكلة التى تمت دراستها ودور كل مجموعة من المجموعات ، ثم يستمع بعناية إلى تقرير كل مجموعة.

✓ إذا كانت المشكلة التى تتناولها مجموعة ما هي المشكلة نفسها التى تتناولها كل المجموعات الأخرى ، فإن المعلم بعد انتهاء عرض تقارير

كل المجموعات ، يعرض بإيجاز ما قامت به كل مجموعة ويفاضل بين جهود المجموعات مرجعاً تفضيله إلى منطق مقبول.

✓ إذا كانت المشكلة التي تحلها كل مجموعة وحدها أو تشترك مجموعات في حلها من الدرجة الدنيا بين المشكلات ، فإن المعلم قد يطلب من أحد المتعلمين القيام بدو العارض والمعقب كنوع من التشجيع على التعبير عن الذات وعن الآخرين.

#### ١٩- فنيات التعلم التعاوني:

تتعدد فنيات التعلم التعاوني وتتنابن وفيما يلي ذكر لبعضها:

##### ( أ ) - السرد المركز Focused listing:

وهو أحد فنيات العصف الذهني والمستخدم لإيجاد وصف أو تعريف لمفهوم أو مدرك معين، حيث يكون على المتعلمين إعطاء كلمات تقيد في تعريف أو وصف هذا الشيء، وبمجرد إكمال هذا النشاط يمكن استخدام هذه القوائم في مناقشة صفية.

##### (ب)- المائدة المستديرة Round table:

وتستخدم لتوليد أكبر عدد من الاستجابات والإجابات لسؤال واحد أو لمجموعة من الأسئلة، ويبدأ العمل بتقديم سؤال، وتستعد كل مجموعة بورقة وقلم فيكتب أول تلميذ إجابة واحدة ويقولها بصوت مرتفع، ثم يمررها للمتعلم المجاور له وهكذا تستمر هذه العملية حتى انتهاء الوقت المحدد، وينبغي أن يكون السؤال أو المشكلة المطروحة متعددة الحلول أو الإجابات ثم يتم ربطها بموضوع وحدة الدراسة.

##### (ج)- المقابلة ثلاثية الخطوات Three steps interview:

وتستخدم هذه الفنيات لتعريف المتعلمين ببعضهم البعض، أو بغرض التعمق في التعرف على المفاهيم، وتكون هذه المقابلة بين المتعلم

(أ) و (ب) لبعض دقائق في ضوء عدد من الأسئلة المحددة يكون فيها (أ) هو المتحدث و(ب) هو المستمع، والعكس، ثم يتقابل المتعلمان (أ)، (ب) مع المتعلمين (ج)، (د) ليكونوا مجموعة من أربعة تلاميذ

(د) - صحيفة الدقيقة الواحدة **One minute interview**:

وهنا يطلب من المتعلمين التعليق على الأسئلة التالية:

- ما أهم الأشياء التي تعلمتها اليوم؟.

- ما أهم سؤاليين لديك تريد الاستفهام عنها؟.

- ما الذي تريد أن تعرف عنه المزيد؟.

٢٠- التعلم التعاوني وصعوبات التعلم:

تعتني الدول المتقدمة بالأفراد ذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم وخاصة المرحلة الابتدائية التي تتطلب عناية خاصة وتعمل على تأهيل هؤلاء الأطفال وفق أحدث أساليب وطرائق التأهيل، وتبذل تلك الدول قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بداية من المرحلة الابتدائية، حيث إن هذه المرحلة تعد اللبنة والركيزة الأساسية لمراحل التعليم اللاحقة.

ويذكر سيد أحمد عثمان (١٩٩٠: ٣٧) أن المدرسة تلعب دوراً كبيراً في علاج صعوبات التعلم بوصفها الجهة المسؤولة مسئولية مباشرة عن التعلم ويجب على المدرسة التركيز على المتعلمين الذين يعانون من صعوبة في التعلم ولا يستطيعون الاستفادة من خبرات التعليم والأنشطة المتاحة في الفصل المدرسي وخارجه مما يجعلهم لا يحققون أهداف المدرسة التعليمية، ولا يستطيعون الوصول إلي مستوى التمكن الذي يمكنهم أن يصلوا إليه، مثل هؤلاء المتعلمين هم الذين يجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي من حيث توفير الأنشطة العلاجية التعليمية المناسبة وهذا لا يتم إلا في ضوء

الكشف المبكر عنهم وتهيئة ظروف التعلم أو العلاج المفرد بهدف مساعدة كل تلميذ على تخطي صعوبات تعلمه.

ويشير أحمد مهدى (٢٠٠٢: ٢٦١) إلى أن عدم وجود الامكانيات داخل المدرسة يعد من العوامل والأسباب الرئيسية التي تساهم في صعوبات التعلم وذات صلة وثيقة بها، من حيث امكانيات المدرسة مثل عدم توافر وسائل تعليمية مناسبة، وعدم دراية المعلم بخصائص نمو المتعلمين ونقص الإعداد الأكاديمي والتربوي للمعلم، وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم وضوح أهداف التدريس، والعلاقة السيئة بين المعلم والمتعلم، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات المتعلمين.

وفي هذا الصدد يذكر محمد الديب (٢٠٠٠: ١٧٣) أن هناك نسبة من الطلاب لا تستفيد من البرامج التعليمية العادية داخل قاعة الدراسة، وهذا يدعو إلى وقفة للتعرف عليهم، وعلى الأسباب التي قد تؤدي إلى تدنى مستوى تحصيلهم الدراسي عن زملائهم العاديين في مثل سنهم، ومحاولة التعرف على الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تقدمهم، وتقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لعلاج هذه الصعوبات.

ويرى المؤلف أن عدم ملائمة الخبرات التعليمية أو الأنشطة التدريسية للخصائص التكوينية لهؤلاء المتعلمين تؤدي إلى تولد الشعور بالإحباط مما يكون صورة سلبية عن الذات تؤثر في التحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين، وأيضاً ممارسة التدريس بما لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء المتعلمين، وإهمال التعامل أو التفاعل مع المتعلمين ذوي الصعوبات بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

ويؤكد كارنين (Carminne, 1997) على أهمية ملائمة الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم لخصائص ذوي صعوبات التعلم، فإذا أمكن توفير بيئة تعليمية تستخدم استراتيجيات تدريسية تتلاءم

والخصائص الانفعالية السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتدفعهم إلى الإنجاز والمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية.

وفي هذا الصدد فإن ميدان صعوبات التعلم مليء بالبرامج العلاجية ذات الأطر النظرية والتي تستخدم تكنيكات متنوعة ومختلفة في أسلوب العلاج، ويعد التعلم التعاوني أحد الأطر المرجعية التي تستخدم في علاج صعوبات التعلم والتي تعتمد في إحدى ركائزها على النظرية السلوكية في تعديل السلوك من خلال التعزيز سواء تعزيز المعلم أو الأقران والتغذية الراجعة وغير ذلك، حيث يتم تشخيص الصعوبة في نقاط محددة بالنسبة للمحتوى الدراسي، ويتم وضع خطط تدريسية مكثفة لتدريس محتوى أكاديمي محدد.

ويشير صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠: ٣٤١ - ٣٤٥) إلى أن استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني قد ظهرت في علاج صعوبات التعلم بقوة في المدرسة الشاملة عندما أثرت مشكلة منخفضي التحصيل، وأنهم سوف يتأخرون بوضعهم في المدارس مع مرتفعي التحصيل، فمنذ ذلك الوقت بدأ البحث عن طرق لتكوين التفاعل الاجتماعي في الفصل والعمل على زيادة التحصيل الأكاديمي للمنخفضين، فقد لاحظ الباحثون أن هناك عوامل مرتبطة بتحسين التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي مثل: التعاون، الاعتماد المتبادل، صراع الحل، والتدريس المتبادل، وهي تعتبر دعائم التعلم التعاوني.

ولقد إنطلقت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت فعالية التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لصعوبات التعلم وبعض المتغيرات منها:

دراسة ياجر وآخرين (Yager et al, 1985) والتي هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني والتعلم الفردي على التحصيل الأكاديمي،

والاتجاهات، والجاذبية الشخصية، والتقبل الاجتماعي، وتقدير الذات بين تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٩) تلميذ وتلميذة بولاية منيسوتا الأمريكية، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تعاوني والآخر فردي، وفي الإجراء التعاوني تم تقسيم المتعلمين إلى جماعات، تتكون الجماعة من أربعة أعضاء من بينهم تلميذ ذوو صعوبة في التعلم، وفي الإجراء الفردي يتعلم المتعلمين منفردين، واستغرقت مدة الدراسة ٥٤ يوماً، بواقع ٤٥ دقيقة في الجلسة، وباستخدام مقياس سوسيومترى لقياس الجاذبية الشخصية، ومقياساً للاتجاهات، واستمارة ملاحظة للتأكد من فعالية الإجراءات التجريبية خلصت النتائج إلى إدراك المتعلمين في موقف التعلم التعاوني التأييد الأكاديمي والشخصي من المدرس والأقران، وأن زملائهم اهتموا بهم بتعلمهم وأحبوهم وكونوا صداقات فيما بينهم، وزاد التعلم التعاوني من مستوى تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردي، كما زاد التعلم التعاوني من مستوى التحصيل لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أكثر من التعلم الفردي.

ودراسة لوريان (Lorraine, 1989) والتي هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير التعلم التعاوني على تحصيل الرياضيات، وقبول النظير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإلقاء وذلك لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة قوامها (٤٧) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأخذت العينة من (٦) فصول، فصلان منهم تم التدريس لهم بالتعلم التعاوني بطريقة التغذية الراجعة، وأربعة فصول درسوا بالطريقة التقليدية، وذلك في مدة كانت ستة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن استخدام التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي في الرياضيات

أكثر من التعلم التقليدي ، وارتفاع قبول النظير لدي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في علاقتهم مع أقرانهم العاديين أكثر من الطريقة التقليدية، وكذلك زيادة وارتفاع المهارات الاجتماعية لدي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدي ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عنه عن الطريقة التقليدية.

أما كاي (Kay, 1994) فقد أجرى دراسة هدفت إلى فحص بيئة الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية لمعرفة ما إذا كانت قراءة المحتوى الدراسي يتم تعلمها بشكل فعال، وفحص مدى انتشار صعوبات قراءة النص أو المحتوى التعليمي، ودراسة العلاقة بين الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرسون وصعوبة التعلم في القراءة وإجراء دراسة مقارنة بين التعلم التعاوني والتعلم الفردي وعلاقتها بصعوبة التعلم في القراءة، وذلك على عينة من فصلين بالمرحلة الثانوية في مادة الدراسات الاجتماعية مع مساعدة اثنين من المدرسين في نفس المادة، واستغرقت الدراسة (٤) شهور متتالية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى تحسين مهارات القراءة لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى أيضاً إلى نتائج أفضل لدي ذوي صعوبات التعلم في القراءة عن التعلم الفردي في تعلم مهارات القراءة.

وفي دراسة رولاندا وجوزيف (Rollanda & Joseph, 1995) والتي هدفت إلى المقارنة بين تأثير التعلم في مجموعات تعاونية والتعلم الفردي على المهارات الاجتماعية والقدرة على المشاركة في المجموعات والإنجاز الأكاديمي وذلك لدي مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومجموعة من المتعلمين أقرانهم العاديين داخل الفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من (١٢) تلميذ من

المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و(١٢) تلميذ من أقرانهم العاديين المتوسطين في الإنجاز الأكاديمي، وذلك من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة من ثلاثة فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة على مدار عامين متتاليين، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أن التعلم التعاوني زاد من مشاركة ذوي صعوبات التعلم في القراءة مع أقرانهم العاديين داخل جماعات التعلم التعاوني وبالتالي زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول النظير لديهم من قبل أقرانهم.

وأجرى سيموندس (Simmonds, 1995) دراسة بهدف معرفة مدى إمكانية التأثير المزدوج للملخص الشفهي أو اللفظي والتعلم التعاوني كاستراتيجية للتعلم وذلك لتحسين عملية القراءة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وكذلك تمكين الطلاب من رفع قدرتهم على الدخول في عرض المعلومات أو المعرفة اللازمة لعملية التعلم الناجحة، وذلك لتلاميذ المرحلة الثانوية بكندا، وذلك على عينة تم تكوينها في صورة جماعات تعاونية من الطلاب ذوي صعوبات القراءة، وقيام كل طالب بدورين مختلفين ومتتابعين في عملية التعلم، الدور الأول بأن يقوم الطالب بدور المقدم للمعلومات مع إتاحة الفرصة له بتلقي الدعم من الطلاب الآخرين في المجموعة، والدور الثاني بأن يقوم الطالب بدور المستمع والمتلقي للمعلومات من زميل آخر له، وهذه العملية المزدوجة مفيدة جدا في اكتساب وحفظ المعلومات خاصة بعد كتابتها في صورة ملخصات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن استخدام التعلم

التعاوني أدى إلي تحسن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة في الإنجاز حيث أصبحوا أكثر إنجازاً في عملية القراءة.

وفي دراسة أجراها كارين (Karen, 1995) استهدفت الكشف عن تأثير التعلم التعاوني بمساعدة الكمبيوتر والتعلم التنافسي (الفردى) على التحصيل الدراسى والقدرة على التذكر واسترجاع وحفظ المعلومات لدى طلاب التمريض بالمرحلة الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية ومنهم طلاب لديهم صعوبات في القراءة، وذلك على عينة تكونت من (٩٠) طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أساسيتين، الأولى: قوامها (٧٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التعاوني وبمساعدة الكمبيوتر ودروس الفيديو، وتم تقسيمهم إلى (٢٠) مجموعة تعاونية كل مجموعة تحتوي على (٣ - ٤) أفراد، والمجموعة رقم (٤، ٥) تحتوي على طلاب لديهم صعوبات في القراءة، والثانية: قوامها (٢٠) طالب وهم يدرسون باستخدام التعلم التنافسي وبدون مساعدة الكمبيوتر، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في درجات التحصيل لصالح متوسطات درجات أفراد المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين المجموعة التعاونية والمجموعة التنافسية في القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات لصالح متوسطات أفراد المجموعة التعاونية.

وأجرى كاثرين (Katheryn, 1995) دراسة استهدفت التحقق من فعالية استخدام التعلم التعاوني لتدريس عملية الكتابة لدى المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في الكتابة في المرحلة الثانوية، ومعرفة تأثير التعلم التعاوني على ما وراء المعرفة لدى هؤلاء المتعلمين حيث إن ما وراء

المعرفة تعتبر بمثابة المتطلب الأول والرئيسي لعملية الكتابة، ومدي تحسن كلا من الكم والنوع في مؤلفاتهم المكتوبة، وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية فلوريدا الأمريكية، ووزع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الكتابة في جماعات للتعلم التعاوني مع أخذهم التعليمات المباشرة لخطوات الكتابة وذلك على مدار ستة شهور متتالية تم جمع البيانات بها على شكل عينات كتابية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى أن التعلم التعاوني مع التعليمات المباشرة لعملية الكتابة أدى إلى تأثير فعال في المعرفة الإدراكية ونوعية الكتابة لدى صعوبات التعلم في الكتابة.

وفي دراسة بوتنام (Putnam, 1996) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية طريقتي التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي على قبول النظير والعلاقات الاجتماعية لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٤١٧) تلميذا وتلميذة تم انتقاؤهم من (٤١) فصل من تلاميذ الحلقة الثانية بالمرحلة الثانية من التعلم الأساسي، تم توزيع عينة دراسية على مجموعتين، المجموعة الأولى تستخدم التعلم التعاوني، والمجموعة الثانية تستخدم التعلم التنافسي، وبعد إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة خلصت النتائج إلى تحسن في التفاعل الاجتماعي بين أفراد العينة التعاونية أكثر من أفراد المجموعة التنافسية.

كما أجرى فريد و نانسي (Fred & Nancy, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات كمتغيرين معرفي ووجداني لدى عينة من المراهقين المدنيين ذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٧٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الثانوي بولاية مينيسوتا الأمريكية، وتم انتقاء العينة الكلية من (١٢) فصل من فصول المدراس الثانوية الخاصة، وكانت العينة من ذوي صعوبات

التعلم، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أساسيتين الأولى تدرس باستخدام التعلم التعاوني والثانية تدرس بالتعلم التقليدي، حيث طبقت الدراسة في (٦) فصول للمجموعة التجريبية، و(٦) فصول للمجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار تحصيلي لقياس الإنجاز الأكاديمي، واختبار لقياس تقدير الذات، واختبار لقياس الاتجاهات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في تقدير الذات.

وهدفت دراسة فو (Fu, 1996) إلى معرفة أثر التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر في تعليم المفاهيم الرياضية، وحل المشكلات وكذلك التعلم التعاوني بمفرده بدون الحاسب الآلي على نفس المتغيرات لدى عينة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ومعرفة تأثير ذلك على تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة مكونة من (٤١) تلميذا وتلميذة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات قسموا إلى مجموعتين الأولى قوامها (٢٥) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني بمساعدة الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات، والمجموعة الثانية قوامها (١٦) تلميذا وتلميذة وتستخدم التعلم التعاوني فقط بدون الحاسب الآلي، واستخدم أفراد المجموعة الأولى ثلاثة أجهزة للحاسب الآلي مصمم عليها برنامج الرياضيات المقرر، بالإضافة إلى عينة من العاديين قوامها (٣٧) تلميذا وتلميذة تم دمجهم مع ذوي صعوبات التعلم،

وباستخدام اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبار لتقدير الذات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في الرياضيات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم القبلي باستخدام الكمبيوتر في تحصيل الرياضيات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في تقدير الذات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية التعلم التعاوني في تقدير الذات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التعلم التعاوني ومجموعة التعلم القبلي باستخدام الكمبيوتر في تقدير الذات لصالح مجموعة التعلم التعاوني باستخدام الكمبيوتر.

وأجرى يعقوب موسى (١٩٩٦) دراسة كان هدفها تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وكذلك وضع برنامج علاجي لذوي صعوبات التعلم في القراءة عن طريق التعلم التعاوني، وذلك على عينة تكونت من (٧٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بليبيا، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى خمسة مجموعات الأولى عددها (١٥) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس باستخدام التعلم التعاوني والمجموعة الثانية عددها (١٥) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم وتم دمج تلاميذ من العاديين معهم وتدرس هذه المجموعة بالطريقة العادية، والمجموعة الثالثة عددها (١٥) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام التعلم التعاوني، والمجموعة الرابعة عددها (١٥) تلميذاً من ذوي

صعوبات التعلم فقط وتدرس باستخدام الطريقة العادية، والمجموعة الخامسة عددها (١٠) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين داخل الفصول العادية وتدرس باستخدام الطريقة العادية، وباستخدام اختبار تشخيص لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، اختبار الذكاء المصور، واختبار المصفوفات المتتابعة توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لصالح المجموعة التعاونية، وكذا وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط البعدي للمجموعة التعاونية والمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في الاختبار التشخيصي لتعلم مهارات الفهم لصالح المجموعة التعاونية.

أما دراسة جمال الدين الشامي وآخرين (١٩٩٩) فقد أجريت بهدف إلقاء الضوء على بعض استراتيجيات التدريس المناسبة في زيادة تحصيل المتعلمين مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ومساعدة المتعلمين على خفض اضطراباتهم الإنتباهية واستثمار ما لديهم من نشاط زائد في زيادة مستوى تحصيلهم في اللغة العربية، وذلك على عينة تكونت من (٤٣) تلميذاً وتلميذة من مدارس مدينة دمياط منهم (٢١) تلميذاً وتلميذة من مدرسة الكفراوي الابتدائية، و(٢٢) تلميذاً وتلميذة من مدرسة الزيات، وقد قسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين الأولى هي مجموعة الكفراوي وهي المجموعة التجريبية، والثانية هي مجموعة مدرسة الزيات وهي المجموعة الضابطة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي، والاختبارات الفرعية الثلاثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقائمة ملاحظة سلوك الطفل، والاختبار التحصيلي لفهم المقروء، والاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية فقد توصلت الدراسة إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم المقروء لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لفهم التراكيب اللغوية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التحصيل العام في اللغة العربية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

وفي دراسة صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى التعرف على المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتحسين مستوى الأداء التحصيلي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات باستخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني، وتنمية مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وزيادة القابلية للعمل التعاوني لديهم، وذلك على عينة قوامها (١٢٩) تلميذاً وتلميذة، كانت أعمارهم من (١٠٤-١١٨) شهراً بمتوسط (٨,١١٥) شهراً، وبلغ عدد تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (٣٣) تلميذاً وتلميذة منهم (١٩) ذكور، و(١٤) إناث، والمتعلمين العاديين (٩٦) تلميذاً وتلميذة منهم (٥٧) ذكور، (٣٩) إناث، وتم تقسيمهم إلى ذكور وإناث وتحتوي المجموعة الواحدة على خمسة تلاميذ مختلفين في المستويات التحصيلية (مرتفع، متوسط، ذوي صعوبة التعلم في الرياضيات)، وباستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والاختبارات التحصيلية، واختبار تقدير الذات للأطفال، ومقياس القابلية للعمل التعاوني توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تفيد في تحسين وزيادة تعلم وتحصيل المتعلمين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأيضاً العاديين من البنين والبنات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات في تحصيل الرياضيات

باستخدام الاستراتيجية لكل من المتعلمين العاديين ونوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى تقوية التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين وزيادة الرغبة في تقديم المساعدة والتشجيع فيما بينهم وزيادة القبول الاجتماعي من قبل العاديين لأقرانهم نوي صعوبات التعلم مما أحدث اضمحلال للصعوبات وزيادة الفهم والنمو المعرفي وبالتالي زيادة الميل نحو العمل التعاوني، بالإضافة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى نوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

وأجرى محرز الغنام (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تشخيص نوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاوني في تحصيل العلوم للتلاميذ نوي صعوبات التعلم، والتعرف على مدى فعالية التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم الأساسية لدى المتعلمين نوي صعوبات التعلم، والمقارنة بين التعلم التعاوني والطريقة المعتادة في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس من نوي صعوبات التعلم في العلوم، وذلك على عينة تكونت من (٨٤) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة المنصورة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية ومكونة من (٤٢) تلميذاً وتلميذة، والمجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة ومكونة من (٤٢) تلميذاً وتلميذة وكانت كل مجموعة من مدرسة مختلفة بمدينة المنصورة، وباستخدام اختبار الذكاء غير اللفظي الصورة (أ)، واختبار تحصيلي في العلوم، واختبار عمليات العلم توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني ودرجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية

و درجات المجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

أما دراسة جايل (Gail, 2001) فقد أجريت بهدف الوقوف على أثر تعليم فرد لفرد آخر وهي احدي استراتيجيات التعلم التعاوني، وذلك لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الإدراك والفهم، وباستخدام برنامج تم تصميمه عن طريق المعهد القومي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم على تعلم المواد الدراسية، ونقل ما تعلموه في العملية التعليمية إلى مجالات الحياة المختلفة خلصت النتائج إلى زيادة مشاركة المتعلمين ذوي صعوبات الإدراك والفهم في مهارات الحياة والمشاركة الاجتماعية الفعالة، وكذا ارتفاع قدرة المتعلمين على تعلم المواد الدراسية.

وقامت أماي (Amy, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية التعلم التعاوني في خلق بيئة دراسية واجتماعية فعالة وجيدة داخل الفصل الدراسي العادي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي صعوبات التعلم والطلاب الجانحين (الخطر)، والقدرة على إكتساب الطلاب ذوي صعوبات التعلم المهارات التعاونية والمشاركة الايجابية في العملية الاجتماعية، وذلك على عينة واحدة مكونة من ثلاثة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وباستخدام مقياس المهارات الاجتماعية توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تعلم وتحسين الإدراك الاجتماعي لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، كما أن استخدام التعلم التعاوني لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم أدت إلى رفع قيم التعاون والمشاركة وفهمهم الاجتماعي.

وفي دراسة محمد جاد (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج للتعلم التعاوني علي التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وذلك على عينة قوامها (١٩١) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة السلام الابتدائية التابعة لإدارة كفر الشيخ التعليمية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) تلميذ من الذكور، (٦) تلميذات من الإناث، والثانية ضابطة: تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة، (٦) من الذكور، (٦) من الإناث، وباستخدام اختبار تقدير الذات للأطفال، استمارة تسمية النظر، برنامج للتعلم التعاوني أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات التحصيل الأكاديمي، تقدير الذات، قبول النظر لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وأخيراً قامت رباب كمال الدين (٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني (طريقة التعلم معاً) في بعض متغيرات الشخصية (تقدير الذات الأكاديمي، ومصدر الضبط)، والتحصيل الدراسي (للقواعد النحوية) لذوي صعوبات التعلم، وذلك على عينة قوامها (٦٢) تلميذاً يعانون من صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي الأزهرى بالقاهرة، وباستخدام مقياس تقدير الذات الأكاديمي، واختبار للتحصيل الدراسي، واختبار مركز التحكم توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لدرجات تقدير الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، لصالح درجات أفراد المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في مصدر الضبط.

مما سبق عرضه من دراسات وبحوث تناولت التعلم التعاوني للأفراد ذوي صعوبات التعلم يستخلص المؤلف ما يلي:

١- فعالية التعلم التعاوني في جميع المراحل الدراسية لدى ذوي صعوبات التعلم.

٢- فعالية التعلم التعاوني في علاج صعوبات التعلم بنوعيهما: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.

٣- فعالية التعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

٤- فعالية التعلم التعاوني على تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥- فعالية التعلم التعاوني على قبول النظير وزيادة فعالية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم على المشاركة الاجتماعية الإيجابية في عملية التعلم مع أقرانهم العاديين.

ومن خلال ما تم استخلاصه يوصي مؤلف الكتاب بعدد من التوصيات وهي:

١- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تلقى الضوء على فلسفة وأهمية وفعالية الإستراتيجيات المختلفة للتعلم التعاوني ومدى ارتباطها بنواتج التعلم المختلفة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

٢-حث المعلمين على تشجيع المتعلمين على ممارسة استراتيجيات التعلم التعاوني فيما بينهم، حيث إنها تعد من أفضل الأساليب لذوي صعوبات التعلم بدلا من أسلوب التنافس والطرق الفردية أو الطريقة التقليدية في التدريس.

٣- إستخدام أسلوب تكامل المعلومات المجزأة التعاوني في حجرة الدراسة، حيث إنه يزيد من العلاقات الإيجابية بين المتعلمين دون النظر لوجود

فروق فردية فيما بينهم حيث إن هذا الأسلوب يُعد من أفضل استراتيجيات التعلم التعاوني.

٤- الاهتمام بأساليب التعلم التعاوني التي تسهم في رفع مستوى القبول الاجتماعي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم. حيث إن تعلم المهارات الاجتماعية وتطويرها مهم في حجرة الدراسة وفي المدرسة ككل، وتفاعل المتعلمين معاً في الجماعة التعاونية يسهم في تعلم المهارات الاجتماعية.

٥- إعطاء الفرصة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم لإحداث التفاعل الاجتماعي والتعاون وتكوين الصداقات أثناء التعلم مع باقي زملائهم العاديين داخل حجرة الدراسة وهذا ما يحدث من خلال أسلوب التعلم التعاوني.

٦- عدم الاعتماد على أسلوب التعلم التقليدي من قبل المعلم لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لأن ذلك يؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم المعرفية والانفعالية والاجتماعية ولذلك يجب تفعيل دور المتعلم ومشاركته الفعالة في التعلم وإعطائه الفرصة في أن يكون مُعلم ومُتعلم في نفس الوقت ويتحقق ذلك من خلال التعلم التعاوني.

٧- الاهتمام بشخصية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ونمو قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم داخل المدرسة وداخل الأسرة معاً.





الباب الخامس

**ذوى طعوبات التعلم  
المتفوقين والموهوبين**



الفصل التاسع عشر

المتفوقيه عقلياً ذوى صرعويات التعلم

(ثنائي غير العادية)



## الفصل التاسع عشر

### المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم (ثنائي غير العادية)

#### مقدمة:

يعد الأفراد المتفوقين في أي مكان هم ثروة بشرية ينبغي أن تحظى بالتقدير والاهتمام والمراعاة ، لما يقدمونه للبشرية من تقدم وإنجازات ينبغي أن تقدر. كما أن المتفوقين في كل دولة يعتبرون من كنوز هذه الدولة ، والواجب على القائمين بالإعتناء بهم ، وتقدير تفوقهم ، ومحاولة إثرائهم وتصنيفهم ، ومعرفة سماتهم وصفاتهم المشتركة والمنفردة على حد سواء.

والنفوق يعد منحة من الله رب العباد تبارك وتقدس ، ولا بد أن يكتشف ، ونحاول تنمية ورعايته وذلك لحمايته من الإنطفاء.

ولقد أثبتت الدراسات والبحوث أن الفرد ذاته يمكن أن يكون لديه نواحي تفوق في مجال ما ، وكذلك نواحي قصور في جانب آخر. فمن الأمور المتناقضة نظرياً والتي قد لا يعتقد فيها أو يصدقها الكثيرون أن نجد هناك أفراداً متفوقين ولكنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم، وهم من يطلق عليهم فئة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم Gifted with Learning Difficulties ، فمثلاً يمكن لفرد ما أن يكون متفوقاً في المجال الموسيقي، ولديه تفوق واضح ، ويعاني من صعوبات في التفكير ، أو متفوقاً تفوقاً فنياً واضحاً ، ويعاني من صعوبة في التذكر أو اللغة. وهذه الفئة لا بد لنا من اكتشافها والتعرف عليها بشكل دقيق حتى نتمكن في ضوء ذلك من تقديم الخدمات المناسبة لهم والتي يمكن أن تعمل على تنمية تفوقهم وقدراتهم وتطويرها والعمل على رعايتها. (سليمان عبدالواحد، ٢٠٠٦

أ: ٢٧)

وكثيراً ما يشار إلى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم على أنهم عبارة عن تناقض فلا يستطيع الفرد إلا أن يتساءل كيف لشخص أن يكون متفوقاً ، ومع ذلك لديه صعوبة في التعلم ؟ ولقد صنف هؤلاء الأفراد على أنهم متعلمون متناقضون Paradoxical Learners وهو مصطلح مناسب لهؤلاء الأفراد تماماً. (1 : 2001 : Sherwood)

كما أطلق عادل عبد الله (٢٠٠٣ : ١) على هذه الفئة أيضاً مصطلح آخر وهو ذوي الاستثناء المزدوج Twice Exceptional ، حيث يتمثل الاستثناء الأول في كونهم متفوقين ويحتاجون بالتالي إلى برامج معينة في إطار التربية الخاصة حتى يتمكن من تطوير تفوقهم هذا ورعايته من خلال التشجيع والحفز ، بينما يتمثل الاستثناء الثاني في كونهم ذوي صعوبة تعلم ، ولذلك فقد أطلق عليهم الأفراد مزدوجي الاستثناء.

وفي هذا الإطار يذكر عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٤ : ٣٦٦) أن صعوبة التعلم والتي تتمثل في تدنى مستوى التحصيل لدى المتفوقين هي النتيجة المتوقعة لغياب التشجيع والحفز ، حيث يتدنى المستوى التحصيلي للفرد المتفوق نتيجة لمناخ مدرسي أو مناخ فصلي غير مشجع ، بل ومحبط.

### **تعريف المتفوقين ذوي صعوبات التعلم:**

وبالرغم من صعوبة وضع تعريف خاص بهذه الفئة - المتفوقين ذوي صعوبات التعلم - فقد أمكن للعلماء وضع تعريف محدد لهذه الفئة.

فقد ذكرت كونوفر (35 : 1996 : Conover) أن المتفوق ذي صعوبة التعلم في كثير من الأحيان فرد ذو أداء عقلي عالي ، ولكنه يعاني من قصور أكاديمي معين يصاحبه قصور في المعالجة المعرفية ، وغالباً ما تشمل أوجه القصور الذاكرة أو الفهم ، مما ينتج عنه صعوبة في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو العلوم.

إلا أن سيلفيرمان (Silverman, 1997 : 284) تشير إلى أن الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يمتلكون تفوقاً فذاً ولديهم قدرة على الأداء المتميز ، ولكن لديهم صعوبة تعلم تجعل بعض جوانب التحصيل الدراسي صعبة.

ويعرف عماد الغزو (٢٠٠٢ : ٢٦٥) المتفوقون ذوو صعوبات التعلم بأنهم المتعلمين الذين يظهرون بمستوى عال بين لأقرانهم في الصف الدراسي ، ورغم ذلك يعانون من ضعف معين أو صعوبة في تعلم مجال أو أكثر من مجالات التعلم المختلفة كالقراءة ، والكتابة ، والحساب ، والعلوم ... إلخ.

ويذكر فتحي الزيات (٢٠٠٢ : ٢٤٧) أن الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأفراد الذين يمتلكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية بارزة ، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ، ولكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة ، وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموساً.

وقدّمت نصره جلجل (٢٠٠٢ : ٣٥) تعريفاً للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم ينص على أنهم هؤلاء المتعلمين الذين يمتلكون تفوقاً أو ذكاءً بارزاً والقادرون على الأداء المرتفع ، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمراً صعباً.

ويعرف رونالد وكولين (٢٠٠٣ : ١٨٨) المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأفراد الذين يتناقض ذكاؤهم أو قدراتهم كما تقيسها اختبارات مقننة (حيث ترقى درجاتهم إلى مستوى المتفوقين) بصورة ملحوظة مع أدائهم في الفصول (حيث يحصلون على درجات أقل من المتوسطة أي على درجات رسوب).

ويشير عادل عبد الله (٢٠٠٣ : ٢ - ٣) إلى أن الأفراد المتفوقين الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أولئك الأفراد الذين يكون لديهم تفوقاً واضحاً وبارزاً في مجال واحد أو أكثر من المجالات المتعددة للتفوق كالقدرة العقلية العامة ، الاستعداد الأكاديمي الخاص ، التفكير الابتكاري أو الإبداعي، القدرة على القيادة ، الفنون البصرية والأدائية ، والقدرة الحس حركية ، ومع ذلك فإنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم يكون لها مردود سلبي عليهم حيث تؤدي إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي و وجود صعوبة واضحة فيه وذلك في أحد المجالات الدراسية.

ويضيف سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ: ١٢٧) تعريفاً للأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ينص على أنهم "هم الأفراد الذين يتناقض نكاؤهم أو قدراتهم كما تقيسها اختبارات مقننة (حيث ترقى درجاتهم إلى مستوى المتفوقين) بصورة ملحوظة مع أدائهم في الفصول (حيث يحصلون على درجات أقل من المتوسطة أي على درجات رسوب)".

### **تصنيف المتفوقين ذوي صعوبات التعلم:**

إن الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (ذوي الاستثناء المزدوج) غالباً ما يوصفون بأنهم أفراد أنكياء ، ولكنهم لديهم صعوبات مدرسية ، وكثيراً ما يتخيل هؤلاء الأفراد أن المهام التعليمية سهلة ويكونون على غير استعداد لمواجهة الصعوبات التي تظهر عند قيامهم بنشاطات في مجال الصعوبات التي تعاني منها ، مما يؤدي إلى القلق والخوف والإحباط ، وبسبب هذا الإحباط وكما يشير بيكلي (Beckley, 2000 : 4) يصبح هؤلاء الأفراد عدوانيين ، ومهملين ، وفي كثير من الأحيان غير قادرين عن أداء مهامهم ، كما يكونون مصدر إزعاج للفصل وقد يظهر لديهم صعوبة في المهام التي تتطلب التذكر ، أو القدرات الإدراكية ، وفي المجالات الأخرى

تتماثل قدراتهم وصفاتهم التعليمية مع الأفراد ذوي القدرات العالية ، فقد يتفوقون مثلاً في المهام التي تشتمل على التفكير المجرد وحل المشكلات. إن الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات يبدون تفوقاً بارزاً ، أو قوى في بعض المجالات بينما تظهر لديهم مواطن ضعف في مجالات أخرى ، وقد تم تصنيف هؤلاء الأفراد إلى ثلاثة فئات رئيسية هي:

#### أ- أفراد متفوقون يعانون من صعوبات تعلم حادة:

فهؤلاء الأفراد يتم تشخيصهم بأنهم متفوقين بشكل واضح ، وذلك بسبب تحصيلهم أو درجات الذكاء المرتفعة لديهم ، ولكن مع تقدمهم في العمر تزداد الفجوة بين أدائهم الفعلي ، وبين الأداء المتوقع ، وقد يبرهن مثل هؤلاء المتعلمين معلمهم بقدراتهم التعليمية بينما تتناقض صورة أدائهم الكتابي أو خط اليد مع ذلك تماماً، وقد يكونون في بعض الأحيان كثيري النسيان ، ومشوشين ، لذلك فإن تحديد صعوبات التعلم وتشخيصها يمكن المتخصصين من تقديم الإستراتيجيات والبرامج التعويضية لمساعدتهم على التعامل مع هذه السلوكيات التعليمية.

#### ب- أفراد متفوقين ذوي صعوبات تعلم لم يتم الكشف عنهم:

الفئة الثانية من الأفراد التي لا يتم تشخيصهم بأنهم متفوقون أو يعانون من صعوبات تعلم حيث يكونون غير ملحوظين بالمرّة حيث يغطي تفوقهم صعوبة التعلم لديهم ، وتغطي صعوبة التعلم تفوقهم في نفس الوقت ، وغالباً ما يتم النظر إلي مثل هؤلاء الأفراد على أنهم يتميزون بقدرات متوسطة. ونظراً لأن أدائهم الوظيفي يكون على مستوى النصف الدراسي المقيد به على الرغم من انه يقل عن مستوى قدراتهم وإمكاناتهم الفعلية فإنه عادة لا يتم النظر إليهم على أن لديهم مشكلات معينة أو يتطلبون احتياجات خاصة.

ج- أفراد تم اكتشافهم على أنهم متفوقين ولديهم صعوبات تعلم: إن هؤلاء الأفراد يتم اكتشافهم من بين الأفراد الذين سبق تشخيصهم ضمن مجموعة الأفراد ذوي صعوبات التعلم ، ويتم ملاحظتهم أولاً عن طريق الأشياء التي لا يستطيعون فعلها وليس بسبب الذكاء الذي يظهرونه. ويركز كل من المعلمون وأولياء الأمور على المشكلة ويكون الإنتباه لنقاط قوة المتعلم (ذكائه - اهتماماته) قليل ، والتي هي من المفروض أن تستخدم في علاج نقاط الضعف.

### خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم:

يعد الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم فئة رئيسية من الأفراد لم تحظى بعد بالاهتمام الكافي ، ولم يلق الضوء عليها ، الأمر الذي جعلها فئة مجهولة بالنسبة للبعض ، ومستترة ومحيرة بالنسبة للبعض الآخر ، مما جعلها تعاني من عدم القبول والحرمان من تطور قدراتهم العقلية ، وذلك بسبب إهمال الصعوبات التي يعانون منها.

ويشير ميكرو وأودال (Maker & Udal, 2002) إلى أنه من الصعب أن نحدد قائمة معينة من الخصائص يمكن أن تميز هؤلاء الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بشكل عام. ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى أن هناك جوانب متعددة للتفوق إلى جانب العديد من صعوبات التعلم ، كما أن هناك مشكلات عديدة تواجهنا عند التعامل مع مثل هؤلاء الأفراد حيث إن تلك الصعوبة التي يعاني منها المتعلم يمكن أن تغطي تفوقه فتجعل من الصعب علينا أن نقرر ما إذا كانت قدراته متميزة بشكل كاف أم لا. ومع ذلك فقد أمكن للعلماء وضع مجموعة من السمات والخصائص المتنوعة بين الخصائص الأكاديمية والتعليمية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية والسلوكية العامة تميز هؤلاء الأفراد ، تشير إلى أن المتفوقين ذوي صعوبات التعلم

مضطربون انفعالياً وتَعساء بشكل عام ، ويشيع لديهم تدنى مفهوم الذات مما يسبب الاستياء والغضب ويؤثر بدوره على السلوك والعلاقات مع الآخرين وأفراد الأسرة.

بينما ترى سيلفيرمان (Silverman, 1994 : 11) أنه يمكن أيضاً أن يظهروا مستوى أداء دون المتوسط في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية ، عدم الإنتباه ، والشُرود ، والنشاط المفرط ، والسلوك غير المرين تكون بمثابة عوائق للنجاح المدرسي.

وتضيف سيلفيرمان (Silverman, 1997: 285) أن الفرد المتفوق ذي صعوبات التعلم هو ذلك الفرد الذي يكون لديه: ذكاء فوق المتوسط ، قدرة لفظية عالية مع بناء لغوي معقد ، مهارات متقدمة في حل المشكلات ، تفكير ابتكاري منتج، اهتمامات متعددة في شتى مجالات المعرفة ، حساسية شديدة ومرح.

وتعرض روبنسون (Robinson, 1999 : 196) لمجموعة من خصائص الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم هي: الإتقان ، نقص المهارات الاجتماعية ، تقدير ذات منخفض ، تشتت انتباه ، عدم كفاءة نفس حركية ، انتباه غير متواصل ، إحباط من متطلبات الفصل الدراسي النقد المفرط للذات أو للآخرين، رفض أو تمرد ضد التدريب أو التكرار.

وقد ذكرت ويلارد (Willard, 1999 : 7) أن المتفوق ذي صعوبات التعلم يتميز بمجموعة صفات وخصائص هي: مفاهيم مكانية جيدة وذاكرة بصرية حادة ، خيال عال وابتكاريه فذة ، يتمتع ببعد نظر ، قدرات استثنائية في الرسم أو الفنون أو الموسيقى أو العلوم ، غير منظم ، فوضوي ، القدرة على التشبيه ، وصعوبة في القيام بالمهام المتتابعة.

وتشير علا الطيباني (٢٠٠٤ : ٥٣) إلى أنه يمكن أيضاً أن يلاحظ لدى الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم نقص في اللغة ، نقص في

سرعة رد الفعل وخاصة في مجالات اللغة ، الجمود وعدم المرونة في التفاعل مع المشكلات والمواقف ، صعوبة في التعامل مع المواقف التي تبعد عن تصوراتهم الشخصية ، واستخدام ميكانزمات الدافع بكثرة.

ويضيف سليمان عبدالواحد (٢٠٠٦ أ: ٢٧) أن المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يتميزون بعدد من الخصائص السلوكية المميزة منها: فرط الحساسية، العزلة الاجتماعية، النشاط الحركي الزائد، الفشل في إتمام أو إكمال المهام أو الواجبات المدرسية، والاستخفاف بالواجب المدرسي أو العمل الذي يجب أن يفعلوه.

ومما سبق يرى مؤلف الكتاب أن خصائص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم قد تنوعت بين جوانب أكاديمية تعليمية أو معرفية ومهارية ، وانفعالية، واجتماعية ، وسلوكية عامة ، وتميزت بمجموعة من التناقضات الناتجة عن طبيعتها الاستثنائية المزدوجة ، والتي تجمع أو تمثل خصائص فئتي التفوق وصعوبات التعلم في فئة ذات خصائص وسمات موحدة.

### **محكات تحديد وتشخيص الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم:**

يعتبر الفرد الموهوب ذو صعوبة التعلم لغزاً محيراً للغالبية من الناس، حيث إن المشكلة الكبرى في التحديد هي أن الصعوبات قد تغطي على ظهور التفوق ، ويكون من الصعب التنبؤ بأن قدرة الفرد تدل على تفوقه بشكل كاف ، ومن ناحية أخرى فإن التفوق يمكن بالطريقة نفسها أن يخفي صعوبة التعلم الموجودة لدى المتعلم ، لأن قدرات المتعلم يمكن أن تساعد في تخطي الصعوبة. مما يجعل عملية التعرف على هذا الفرد وسط عديد من الأفراد أمراً ليس باليسير.

ومن أهم المصاعب التي تواجه أولياء أمور هؤلاء الأفراد هي قلة معرفة المتخصصين بهذه الفئة ، ونزعتهم إلى أن يصنفوا الأفراد على أنهم أغبياء أو كسالى.

ويؤكد شيرود (3 : 2001, Sherwood) على أن يتم التشخيص بناء على جميع البيانات والمعلومات التي تتم من خلال المقابلات المباشرة للفرد ، وخلال تفاعله مع الآخرين ، وملاحظة سلوكه في مواقف مختلفة خلال اليوم ثم دراسة وتحليل هذه البيانات والحكم بما إذا كانت جوانب القوة تكفي للحكم بتفوق الفرد ، وما إذا كانت جوانب الضعف ملموسة إلى الحد الذي يمكننا من الحكم بأن الفرد يعاني من صعوبات التعلم.

وهناك ثلاث محكات يتم في ضوءها التعرف على أولئك الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم وتشخيصهم وهذه المحكات هي:

#### أ- دليل على وجود تفوق أو قدرة وذكاء بارز:

ينبغي علينا إذا ما أردنا أن نحدد فرداً يعاني من صعوبة معينة من صعوبات التعلم على أنه متفوق أن نبحث عن تفوق خاص لديه أو قدرة معينة تجعل أدائه في مستوى مرتفع ، أو تكون لديه قدرة معينة تؤهله إلى أن يصل بأدائه إلى مستوى عال ، وقد يكون هذا التفوق عام أو خاص في واحد من مجالات التفوق المتعددة ، ولكن يجب على المتخصصين أن يدركوا أن صعوبة التعلم يمكن أن تحبط نتائج اختبارات الأداء بالنسبة للمتفوقين دراسياً، وبالتالي يجب تعديل المقاييس حتى تتناسب وآثار صعوبة التعلم عليهم.

ولقد اقترح باوم وآخرين (60 : 1993, Baum et al) استخدام اختبارات الذكاء واختبارات الكفاءة والتحصيل ، وتقديرات المعلمين بالإضافة لاختبارات التفكير الإبتكاري لتشخيص قدرات وإمكانيات المتفوق ذو صعوبات التعلم.

ب- دليل على وجود تباعد (تفاوت) بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي  
(القدرة والتحصيل):

من الجدير بالذكر أن المتعلم المتفوق في مجال دراسي معين والذي يعاني في الوقت نفسه من صعوبة معينة من صعوبات التعلم ترتبط بذلك المجال يظهر تبايناً وتناقضاً بين قدراته المرتفعة وتحصيله الفعلي في ذلك المجال، وعملية البحث عن دليل لوجود مثل هذا التباعد هامة جداً للتشخيص، والسبب في ذلك يرجع إلى أن التحصيل لدى هؤلاء الأفراد بالمقارنة مع تحصيل أقرانهم في نفس العمر غالباً ما يصنع صعوبة إلا إذا قورنت بقدرة الفرد ذاته ، ومع أن خاصية التباعد بين القدرة والتحصيل يجب اعتبارها معلومة هامة وأخذها في الاعتبار عند تشخيص الأفراد من تلك الفئة إلا أن أننا لا يجب أن نعتمد على انخفاض التحصيل فقط كمؤشر أساسي لتحديد وتشخيص مثل هؤلاء الأفراد والتعرف عليهم.

ج- دليل على وجود قصور في تجهيز ومعالجة المعلومات:

على الرغم من أن وجود تباعد بين القدرة والتحصيل ربما يكون مطلباً أولياً من أجل تحديد المتعلمين المتفوقين والذين يعانون أيضاً من صعوبات التعلم إلا أنه لا يكفي في حد ذاته ، وذلك لأن هذا التباعد ربما يكون ناتجاً عن أسباب مختلفة تماماً ، كما أن التباينات بين درجات الاختبارات لا تشكل في حد ذاتها دليلاً على وجود صعوبات التعلم. أما الدليل على وجود قصور في المعالجة المعرفية فربما يساعد على التفرقة بين صعوبات التعلم وغيرها من الأسباب الأخرى لانخفاض التحصيل ، ويؤكد مؤلف الكتاب على تحديد أسباب المشكلة التعليمية لدى المتعلم المتفوق ذو صعوبة التعلم فبدون معرفة السبب سيكون من الصعب جداً تقسيم المتعلمين الذين يعانون صعوبات التعلم إلى أفراد ذوي صعوبات تعلم أو ذوي مشكلات في النمو التعليمي والمعرفي.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن كل من المحكات الثلاثة السابقة يجب أن تؤخذ في الاعتبار، حيث إن كل منها مكماً للآخر، ولا يكفي وجود واحداً منها فقط، بل ينبغي أن تظهر هذه المحكات الثلاثة مجتمعة لكي نستطيع الحكم بأن هذا المتعلم متفوق ونو صعوبات تعلم في نفس الوقت، كما يرى مؤلف الكتاب أيضاً أن هذه الفئة التي تجمع بين التفوق العقلي وصعوبات التعلم قلماً تحدد وبالتالي فهم لا يعدّون من فئة ذوي صعوبات التعلم من ناحية، وأيضاً لا يعدّون من فئة المتفوقين من ناحية أخرى، رغم أنهم من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة من الناحيتين. فإذا أمكن التوصل إلى تحديد وتشخيص هؤلاء المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تحديد هذه الصعوبات التي تواجههم أمكن تصميم واختيار الإستراتيجيات والبرامج التربوية لتنمية ورعاية التفوق لدى هؤلاء المتعلمين من ناحية، وكذلك علاج صعوبات التعلم التي يواجهونها من ناحية أخرى.

### **البرامج التربوية الخاصة بالمتفوقين ذوي صعوبات التعلم:**

إن غياب الدعم والفهم وعدم التدخل التعليمي والإهمال التربوي للمتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يمنع الكثير منهم من المشاركة والمساهمة بفاعلية كأفراد في المجتمع والعالم المحيط.

وتشير برودى (Brody, 1997 : 284) إلى أنه حتى الآن لا توجد برامج خاصة بهذه الفئة حيث إنهم لم يتلقوا الاهتمام الكامل بعد وذلك للعديد من الأسباب منها قلة وجود المعلمين المدربين تدريباً كافياً لمواجهة احتياجات فئة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، وكذلك لقصور البرامج الموجهة لهم.

وتشير علا الطيباني (٢٠٠٤ : ٦٣) إلى أن ضعف البرامج التي توجه إلى هذه الفئة ، أو جمودها أو ندرتها يؤدي إلى إهدار طاقاتهم وتفاقم مشكلاتهم التعليمية وانطفاء تفوقهم.

وفي ضوء طبيعة هؤلاء الأفراد المتفردة والمتباينة ، فإنه يمكن تقدير أن كل فرد من هؤلاء الأفراد يمثل حالة أحادية أو متفردة ، لها حاجات معرفية وانفعالية خاصة ، وعلى ذلك يجب تصميم البرامج التربوية المناسبة لكل هؤلاء الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ، بحيث يؤخذ في الاعتبار ما من نقاط القوة ونقاط الضعف ، فتدعم نقاط القوة وتتميها ، وتعالج نواحي القصور أو نقاط الضعف.(فتحي الزيات ، ٢٠٠٢ : ٢٨٤ - ٢٨٥)

وتعددت الدراسات والبحوث في الأونة الأخيرة لمحاولة استخدام بعض الإستراتيجيات والبرامج الخاصة بفئة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، وقد أدت هذه البرامج والإستراتيجيات المستخدمة مع هذه الفئة والتي أدت إلى تحسن عملية التعلم ، وارتفاع ملحوظ وتحسن في التحصيل لكثير من المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

وفي هذا السياق قام براون (Brown, 1990) بدراسة استهدفت عرض لبعض الخطوات الإرشادية لمساعدة المتعلم المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ، وكذلك إستراتيجيات التدخل المبكر والمكان المناسب لهؤلاء المتعلمين ، وكذلك إستراتيجيات التدخل المناسبة للعلاج.

وقدم أولنشاك (Olenchak, 1995) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج إثرائي على المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ، وذلك على عينة قوامها (١٠٨) متعلم متفوق ذي صعوبة نعلم بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ، وقد أشارت النتائج إلى أن التدريب على هذا البرنامج أظهر نتائج إيجابية دالة في الاتجاه نحو المدرسة ، ومفهوم الذات والإنتاج الإبداعي.

وأجرى راني وميردك (Raney & Murdick, 1995) حول  
البرمجة للمتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ، ونوعية البرامج التعليمية  
في تلبية احتياجات هذه الفئة من الأفراد.

كما اتفقت دراسة ريفيرا (Rivera, 1995) مع دراسة راني  
وميردك (Raney & Murdick, 1995) من حيث خدمة المتفوقين ذوي  
صعوبات التعلم من خلال إلقاء الضوء على ضرورة التعرف على الأفراد  
المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من خلال معلم الفصل الدراسي العادي ،  
وتضمنت الدراسة قائمة للمعلمين كي تعينهم على عملية إحالة هؤلاء  
المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم إلى مستوى تقييم أفضل والوصول  
بإمكاناتهم إلى أقصاها.

وأشار شيرود (Sherwood, 1996) في دراسته التي استهدفت  
الاتجاهات والوعي بالأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل  
المدرسة إلى أهمية وضع إستراتيجيات لاستخدامها في وضع تعريف ملائم  
لل فرد المتفوق ذو صعوبة التعلم ، كما أكدت الدراسة على أهمية التعاون بين  
الزملاء والأهل في وضع تخطيط للبرامج الخاصة بهذه الفئة من الأفراد.

بينما ناقشت دراسة دشر وبولجرن (Deshler & Bulgren, 1997)  
الإجراءات البنائية المعروفة بإثراء المحتوى لبعض المتعلمين من  
بينهم متفوقين ذوي صعوبات تعلم ، وتوصلت الدراسة إلى فعالية إثراء  
المحتوى البنائي الذي يركز على التنظيم والفهم وتطبيق المعلومات.

وقدم بيز (Bees, 1998) برنامجاً للمتفوقين ذوي صعوبات التعلم من  
المراهقين ، وقد تضمن هذا المنهج التدريس الخاص بصعوبات التعلم ،  
التفكير الناقد ، مهارات الاتصال.

في حين اهتمت دراسة دانسينجر (Dansinger, 1998) بخدمات  
تكامل التفوق مع التربية الخاصة في المدارس ، وكانت هذه الدراسة تحث

على التقارب في علاقات العمل بين كل من أقسام التربية الخاصة وأقسام تربية المتفوقين والوالدين من ناحية ، وكذلك أقسام تنمية الأفراد والموارد البشرية ووحدات خطط التعلم.

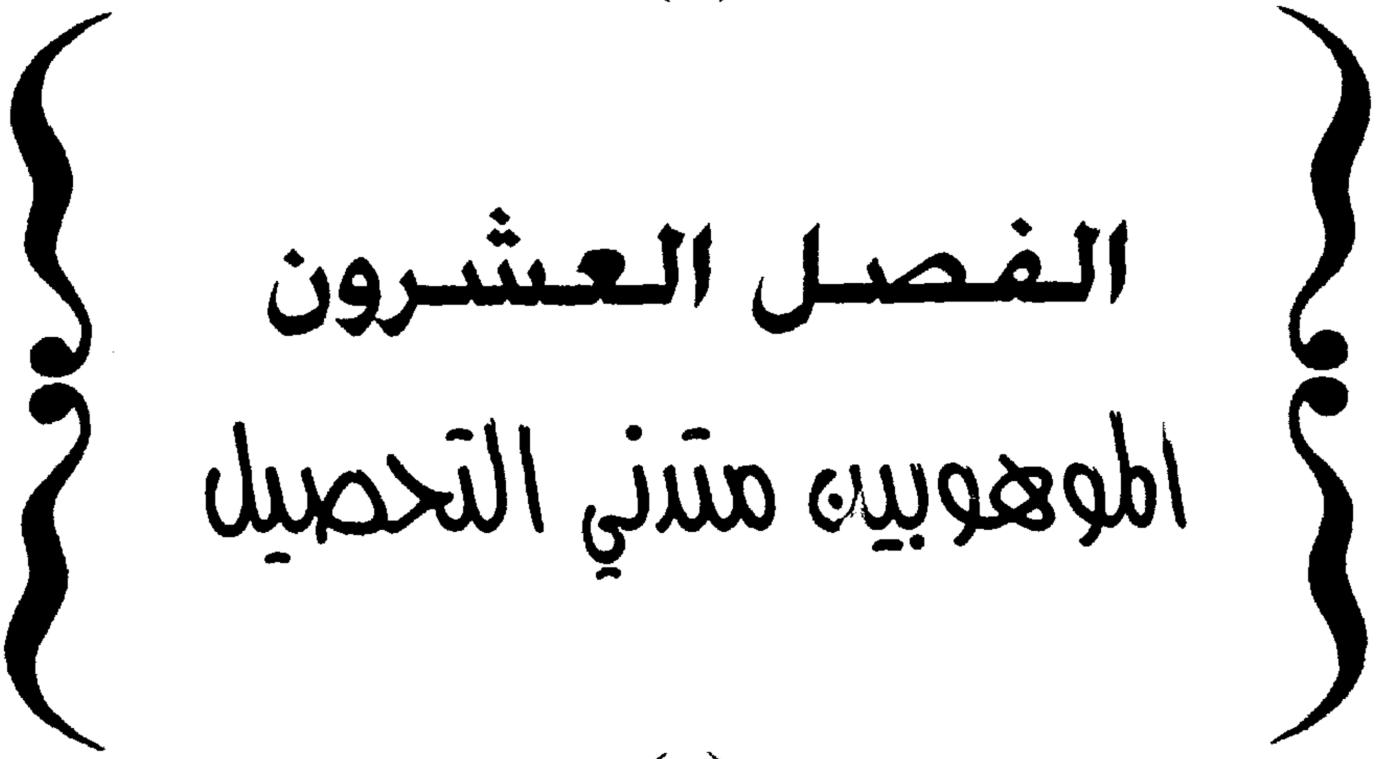
وأجرى جنترى ونيو (Gentry & Neu, 1998) دراسة وصفت منهجاً تعليمياً صيفياً مستخدماً من قبل في (٢٧) مدرسة متوسطة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين في الأداء الفني والفنون العملية والهندسية وعلوم الحياة، وكان هذا المنهج قائم على المواقف المبتكرة وتعدد المواقف وحل المشكلات.

وقامت جريم (Grimm, 1998) بإجراء دراسة لخصت فيها أهمية اشتراك المتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات التعلم في برامج التفوق ، والحث على التعاون مع خدمات التربية الخاصة.

وقدم حمدي البنا (٢٠٠٠) دراسة استهدفت التحقق من فعالية التدريس باستخدام الإثراء الوسيلى على التحصيل وتعديل بعض الأنماط المعرفية للمتعلمين المتفوقين ذوي صعوبات تعلم مادة بالصف الثاني الإعدادي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام الإثراء الوسيلى في زيادة التحصيل الدراسي.

كما قامت علا الطيباني (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج التدخل المبكر لعلاج الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ، وتوصلت الدراسة إلى فعالية برنامج التدخل المبكر في علاج الأفراد المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

وأخيراً يشير سليمان عبدالواحد (٢٠٠٧ أ: ١٣٥) إلى أن رعاية المتفوقين ذوي صعوبات التعلم ليست ترفاً فكرياً أو ممارسة تربوية زائدة عن الحاجة، بل هي شريان وعصب رئيس لأى نظام تربوى إذا ما أراد أن يقدم هذا النظام الإحتياجات والخدمات التربوية والرعاية اللازمة لكل أفرادها في جميع الفئات المختلفة.



الفصل العشرون  
الموهوبية متدني التحصيل





## الفصل العشرون

### الموهوبين متدني التحصيل

#### مقدمة:

ظهرت قضية الموهوبين متدني التحصيل لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨١) علي يد نخبة من علماء التربية الخاصة.

ويعتبر التحصيل المتدني من المشكلات الشائعة لدى الموهوبين فقد أشارت الدراسات إلى أن من (١٥ - ٥٠%) من الموهوبين متدني التحصيل، ومن (١٠% - ٢٠%) من الذين يتسربون من المدرسة العليا أو يتركون الدراسة بها يقعون في عداد مرتفعي الذكاء. (عمر الخليفة وصالح الدين عطا الله، ٢٠٠٦: ١٤٥)

#### تعريف الموهوب متدني التحصيل:

عرف فتحى جروان (١٩٩٩)، وعبدالرحمن سليمان (٢٠٠٤) الموهوب متدني التحصيل بأنه هو المتعلم الذي يمتلك استعداداً أو قدرة عقلية عالية (ذكاءً مرتفعاً) ولكن تحصيله الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرته العقلية.

بينما ترى لندا سلفرمان (٢٠٠٤) أنهم ينحرفون درجة واحدة تحت الوسط في اختبارات التحصيل أو الأداء ؛ وقد يكون تدني التحصيل عارضاً لظرف شخصي أو أسري وقد يكون متأصلاً مضى عليه سنوات، كما قد يكون مقصوراً على مادة دراسية بعينها أو شاملاً لجميع المواد الدراسية.

ويعرف بعض الباحثين أمثال: جمالات غنيم (١٩٨٨)، حسن عبد المعطي ومحمد عبد الرحمن (١٩٨٩)، علاء الدين كفاقي (١٩٩٧)، فتحى

جروان (١٩٩٩)، نصره جمل (٢٠٠٠)، حسنى العزة (٢٠٠٠)، كمال سىسالم (٢٠٠٢)، عادل عبد الله (٢٠٠٤)؛ ورفعت بهجات (٢٠٠٤) تدنى التحصيل بأنه "شرح وفجوة وتتاقض بين أداء المتعلم الدراسي والطاقة المختزنة لقدراته الفعلية مثل: الذكاء، الإنجاز، نتائج الإبداع، أو بيانات الملاحظة".

وقد نقل فتحى الزيات (١٩٩٨) التعريف المهم لكل من (Challagher, 1991 & Whitmore, 1985) لتدنى التحصيل بأنه الفشل في استخدام أو توظيف الطاقات أو الإمكانيات أو القدرات العقلية للفرد في الوصول إلى المستوى التحصيلي أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته، أو الانخفاض الدال في الأداء الأكاديمي أو التحصيلي الفعلي عن الأداء الأكاديمي أو التحصيلي المتوقع، وفي ضوء ذلك يمكن افتراض أن تدنى التحصيل يتميز في مستواه ما بين التدنى التحصيلي الخفيف، والتدنى التحصيلي الشديد، اعتماداً على درجة أو مدى الانحراف بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع.

وقد أطلق فتحى الزيات (٢٠٠٢) على ظاهرة تدنى التحصيل مصطلح الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي، بينما يطلق عليها عمر الخليفة (١٩٩٩)، وطالب العطاس (٢٠٠٣) قلة الإنجاز الدراسي، أما جمالات غنيم (١٩٨٨) ففضلت أن تطلق عليها ظاهرة التحصيل الدراسي المنخفض.

#### **أسباب تدنى التحصيل لدى الموهوبين:**

ويتسم الأطفال الموهوبون بأنهم يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين وبشكل مختلف وكثيراً ما يوجد هؤلاء الأطفال الموهوبون في فصول دراسية للعاديين لا يتوافق أسلوب التدريس فيها مع أسلوبهم السريع في التعلم، ومن هنا قد تتبع مشكلة تدنى التحصيل لأنهم يشعرون بالملل من بطء عملية التدريس. ويضيف كل من كمال مرسى (١٩٨١) وخالد الطحان (١٩٨٢)

سبباً آخر وهو أن التحصيل الدراسي مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مستوى غالبية المتعلمين وهم العاديين ، ولذلك لا يجد كثير من الموهوبين فيه تحدياً لقدراتهم ومواهبهم ، فيؤثر ذلك على دافعتهم ويخفض من مستوى أدائهم ، فيتدنى تحصيلهم الدراسي . ويذكر كل من: علاء الدين كفاي (١٩٩٧)، جاري وسلفيا (٢٠٠١)؛ ماجدة عبيد (٢٠٠١)؛ فتحي الزيات (٢٠٠٢)؛ وزكريا الشربيني ويسرية صادق (٢٠٠٢) أسباباً أخرى متعددة لهذه الظاهرة منها:

( أ ) أسباب مدرسية: غياب التقدير والاحترام الفردي للطفل داخل المدرسة ، المناخ المدرسي شديد التنافس ، التركيز على التقييم الخارجي ، غياب المرونة وسيطرة الجمود ، الأساتذة المتسلطون ، المناهج غير المشجعة، ويضيف المؤلف الخوف المدرسي.

(ب) أسباب أسرية: الروح المعنوية الضعيفة للأسرة ، التفكك الأسري ، التسلط والسيطرة من قبل الأبوين ، الحماية الزائدة وتمييع سلوك الأبناء.

(ج) أسباب اجتماعية: مثل ضغط الأقران.

( د ) أسباب شخصية: التدني في تقدير الذات ، اللامبالاة نحو المدرسة، سرعة الملل ، الضبط الشخصي المتدني في حياتهم، ويضيف عمر نصر الله (٢٠٠٤) بعض العوامل المدرسية مثل تأثير المعلم، والادارة المدرسية، والمنهج المدرسي، وخلصت نصره جلجل (٢٠٠٢) من عدة قراءت في هذا المجال إلى عدة اسباب نفسية لهذه الظاهرة مثل (مفهوم الذات، نقص الدافعية، الكسل)، كما اشارت إلى عدة تحديات تؤدي إلى التداخل في تشخيص هذه الظاهرة مثل: أن اضطراب القراءة (الديسليكسيا) يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي لدى الموهوبين ،

بالإضافة إلى الفشل في التمييز بين التحصيل المنخفض الذي يرجع إلى قصور عصبي والتحصيل المنخفض الذي يرجع إلى عوامل أخرى. وقد أكد جاري وسلفيا (٢٠٠١) أن الدراسات أثبتت أن ظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدى الموهوبين تظهر مبكراً لدى الذكور أكثر من الإناث أي في المرحلة الابتدائية ، ثم في المراحل الدراسية اللاحقة قد تكثر لدى الإناث . وقد فسرت نتائج هذه الدراسات بوجود خلل في النظام التربوي حيث إن كل المعلمات في المرحلة الابتدائية من الإناث ، كما أن الفتيات قد يتعرضن لضغوط شديدة في المرحلة المتوسطة.

ولقد أطلع المؤلف على العديد من الدراسات والبحوث لبعض الباحثين أمثال: جمالات غنيم (١٩٨٨)، إقبال الحداد (١٩٩٧)، شهاب أشكناني (١٩٩٩)، زيجلر واستيوجر (Ziegler & Stoeger, 2003) ؛ وتغريد السيد (٢٠٠٣) حيث اشتملت دراسة جمالات غنيم (١٩٨٨) على (٢٠٠) طالباً تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٦) سنة وقد طبق عليهم اختبار كاتل للذكاء، ومقياس الدافع للإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس القلق، ومقياس اتجاهات المعلمين نحو المتعلمين كما يدركها المتعلمين، ومقياس العلاقات بين الوالدين، ومقياس العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين درجات مجموعة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل والمتفوقين عقلياً مرتفعي التحصيل لجانب المجموعة الأولى من حيث القلق ولجانب الثانية من حيث الدافع للإنجاز والثقة بالنفس، كما اتضح وجود فروق بينهما أيضاً في اتجاهات المعلمين نحو المتعلمين والعلاقات بين الوالدين والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين لجانب المجموعة الثانية.

وهدفنا دراسة إقبال الحداد (١٩٩٧) إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى التأخر في التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين

أنفسهم، وتوصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً في عامل معاملة المعلم بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع العام من وجهة نظر المتعلمين، ولا يوجد فرق دال بين فئتي التأخر الدائم والتأخر المؤقت عندما يكون التأخر من النوع الخاص، ويوجد فرق دال إحصائياً في العادات الدراسية بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع العام من وجهة نظر المعلمين، ولا يوجد فرق دال بين فئتي التأخر المؤقت والتأخر الدائم عندما يكون التأخر من النوع الخاص.

أما دراسة شهاب أشكناني (١٩٩٩) إلى معرفة علاقة بعض المتغيرات غير المعرفية بالتدني التحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى أن متغيرات (وجهة الضبط الداخلي، ودافعية الإنجاز، والسمات الوجدانية للشخصية) كان لها ارتباط وثيق بالتفوق التحصيلي لغير المتفوقين عقلياً، وأن ضعف هذه العوامل ارتبط بتدني التحصيل بالرغم من التفوق في الذكاء.

أما دراسة زيغلر واستيوجر (Ziegler & Stoeger, 2003) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية أحكام ثلاث مجموعات من الآباء، والمعلمين، والمتعلمين أنفسهم في تشخيص تدني التحصيل الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة شارك (٣١٧) مفحوصاً، منهم (١٥٢) ذكر، و(١٦٥) أنثى، من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدما في الدراسة مقياس المصفوفات المتتابعة العادي (SPM) للكشف عن الموهبة العقلية، أما تقدير المجموعات لقدرات المتعلمين فقد كان على تدرج خماسي بالنسب المئوية، وفقاً لمنهج لكيرت، تم كشف (٣٦) على أنهم موهوبين، وأظهرت نتائج الدراسة أن (٩) منهم متدني التحصيل الدراسي، كما تم الكشف عن (٧٤) على أنهم موهوبين بدرجة متوسطة كان (١٦) منهم متدني التحصيل، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أحكام الآباء في تقدير متدني التحصيل لدى الموهوبين كانت أفضل حالاً من تقديرات المعلمين أو المتعلمين أنفسهم. كما ارتبطت تقديرات المعلمين

والمتعلمين ببعضها بدرجة متوسطة، وكذلك باختبار الذكاء. وعلى العموم فإن تقديرات المجموعات الثلاث كانت أقل بدرجة كبيرة من نقاط الاختبار مما يجعلها عملياً غير صالحة لملاحظة وتقدير ظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدى الموهوبين.

وقد هدفت دراسة تغريد السيد (٢٠٠٣) إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (١٠٢٧)، بواقع (٥٣١ ذكور، ٤٩٦ إناث)، وقد استخدمت ثلاث أدوات هي مصفوفات ريفن المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، كشفت نتائج الدراسة أن نسبة ١٦% من مجموع أفراد عينة الدراسة المفروزة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل والبالغ عددهم (٨١) لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة ١٢,٣% لديهم صعوبات في الكتابة وأن مانسبته ١٨,٥% لديهم صعوبات في الرياضيات؛ كما بينت الدراسة أن ١٩,٢% من الذكور لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل ١٠,٣% في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور ٧,٧% مقابل ٢٠,٧% لدى الإناث، وبالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور ١١,٥% مقابل ٣١% لدى الإناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى (٠,٠٥) أي أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح المتعلمين الذكور، كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات ونسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات.

ويلاحظ أن معظم هذه الدراسات اهتمت بالجوانب غير المعرفية لدى متدني التحصيل، كما أنها لم تهتم بمعرفة نسبة الموهوبين، وتقدير حجم الظاهرة.



الباب السادس


الاتجاهات المعاصرة  
في مجال صعوبات التعلم





الفصل الحادى والعشرون

الإشهاد النفسى لذوى صعوبات التعلم





## الفصل الحادي والعشرون

### الإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم

#### مقدمة:

قد يعتقد البعض أن التربية الخاصة تضم فئات ذوي الإعاقة العقلية والبصرية والحسية والجسدية فقط، ولكن الحقيقة أن هناك فئات أخرى تقع تحت مظلة التربية الخاصة منها المتفوقين وذوي صعوبات التعلم والمصابين بأمراض الكلام والتوحد والاضطرابات السلوكية، وانطلاقاً من المبدأ القائل بأن الحياة الطبيعية حق كل إنسان، وأي فرد سواء كان عادياً أو ذا إعاقة فإن لديه قدراته الخاصة واستعداداته الكامنة وإمكاناته التي يستطيع استثمارها على أفضل وجه ممكن إذا خضع هذا الفرد للرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية.

حيث يرى أصحاب المداخل التنموي أن ذوي الإعاقة كأفراد يمكن استثارة قدراتهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة ليحققوا درجة مناسبة من فهم النفس وتحقيق الذات، وكذلك فهم الآخرين والتفاعل معهم، والإحساس بالمواقف الاجتماعية المختلفة، كما أنه من الضروري تحرير الفرد ذي الإعاقة من مشاعره التي تعوق أداءه الاجتماعي كالشعور بالنقص والخوف والقلق والنقمة على المجتمع، وفي نفس الموقف تنمية المظاهر السلوكية الإيجابية لديه.

ومن هنا تبرز أهمية الإرشاد النفسي للأفراد ذوي الحاجات الخاصة لتنمية مهاراتهم الاجتماعية في التعامل مع مشكلاتهم السلوكية وأزماتهم النفسية حتى تساعد على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهله له قدراته وإمكاناته.

وفيما يلي يقدم المؤلف عرضاً لخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم ،  
ودور الإخصائي النفسي المدرسي في تقديم الخدمة النفسية المناسبة لهم:

### • إرشاد ذوي صعوبات التعلم:

يطلق عليهم أحياناً الفئة الحدية وهم أقرب إلى العاديين من حيث  
القدرة على المواءمة إلا أن قدراتهم على التعلم محدودة.

ويعرف المؤلف ذوو صعوبات التعلم بأنهم " أولئك الأفراد الذين  
يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية  
التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو  
في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة والتهجئة والحساب والتي  
تعود إلى أسباب تتعلق باضطرابات في الوظائف المعرفية والوجدانية  
للنصفين الكرويين بالمخ أو سيطرة وظائف أحد النصفين على الآخر في  
العمليات العقلية وتجهيز ومعالجة المعلومات، ولكنها لا تعود إلى أسباب  
تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات".

وهناك ثلاثة أنواع من صعوبات التعلم، هي:

### ١ - صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Difficulties

وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف المخية، وبالعمليات العقلية  
والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي ويرى بعض العلماء  
أنها ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، وأن  
هذه الصعوبات يمكن أن تقسم إلى نوعين فرعيين، وهما:

أ - صعوبات أولية: مثل الإنتباه، والإدراك، والذاكرة.

ب - صعوبات ثانوية: مثل التفكير، والكلام، والفهم واللغة الشفوية.

وتوجد صعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية هي:

◆ النمو اللغوي.

◆ النمو المعرفي.

◆ نمو المهارات البصرية الحركية.

## ٢- صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Difficulties

وهي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (عسر القراءة) Dyslexia، والعجز عن الكتابة (عسر الكتابة) Dysgraphia، وصعوبة أو عسر إجراء العمليات الحسابية Dyscalculia، بالإضافة إلى صعوبات التهجئة Dysorthography وصعوبات العلوم .... إلخ، ومثل هذه الصعوبات وغيرها إنما تنتج عن الصعوبات النمائية.

## ٣- صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: Social and

### Emotional Learning Difficulties

وهي الصعوبات التي تتعلق بالجوانب الاجتماعية والانفعالية مثل: قصور المهارات الاجتماعية، عدم الإلتزام بالأدوار الاجتماعية، الرفض الاجتماعي، قصور التواصل الانفعالي، انخفاض دافعية الإنجاز، وانخفاض مفهوم الذات.

○ خصائص ذوي صعوبات التعلم:

✓ الخصائص اللغوية:

قد يعاني ذوو صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية.. كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولاً ويدور حول فكرة واحدة أو قاصراً على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حنف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف. هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة المخ.

## ✓ الخصائص الاجتماعية والسلوكية:

يظهر على الأفراد ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والسلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأفراد ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

- (١) النشاط الحركي الزائد.
  - (٢) الحركة المستمرة والدائبة.
  - (٣) التغيرات الانفعالية السريعة.
  - (٤) القهرية أو عدم الضبط.
  - (٥) سلوك غير اجتماعي.
  - (٦) تكرار غير مناسب لسلوك ما.
  - (٧) الانسحاب الاجتماعي.
  - (٨) سلوك غير ثابت.
  - (٩) يَشْتَت انتباهه بسهولة.
  - (١٠) يتغيب عن المدرسة كثيراً.
  - (١١) يسيء فهم التعليمات اللفظية.
  - (١٢) يتصف عادة بالهدوء والانسحاب.
- ## ✓ الخصائص الحركية:

يظهر الأفراد ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي، ومن أوضح هذه المشكلات:

- (١) المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي: مشكلات التوازن العام وتظهر على شكل مشكلات في المشي والحجل والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن.
- (٢) المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة والتي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص .. وغيرها.

(٣) يتّصف الطفل بأنه أخرق يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثّر أثناء مشيه ولا يكون متوازناً.

(٤) يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالمعلقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في التلوين.

✓ الخصائص المعرفية:

تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية وهي:

أ) في القراءة:

(١) يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل.

(٢) يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.

(٣) يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرأها.

(٤) لا يقرأ عن طيب خاطر.

(٥) لا يقرأ بطلاقة.

ب) في الحساب:

(١) يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص

(٢) يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.

(٣) يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية.

(٤) لا يتذكر القواعد الحسابية.

(٥) يخلط بين الأعمدة والفراغات.

ج) في التهجئة:

(١) يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.

(٢) يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.

(٣) يعكس الأحرف والكلمات.

## (د) في الكتابة:

- (١) لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- (٢) يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- (٣) يستخدم تعبيراً كتابياً لا يتلاءم وعمره الزمني.
- (٤) بطئ في إتمام الأعمال الكتابية.

ومن هنا فإن ظاهرة صعوبات التعلم لا تعبر عن مشاكل تربوية فحسب، وإنما أيضاً مشاكل نفسية تكيفية تؤثر على الطفل الذي يعاني من هذه المشكلة، كما تؤثر على أسرته، لذا يجب عند التعامل مع مشكلة صعوبات التعلم ألا يتم التركيز على التدخل التربوي والتعليم العلاجي فحسب، وإنما يجب أن يشمل التدخل تكتيكات وأساليب إرشاد نفسي وتربوي تساعد الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم على التكيف مع المشكلة وتجاوزها، كما تساعد الوالدين على التخفيف والمعاناة النفسية والتكيف أيضاً مع مشكلة طفلهم ومساعدته بشكل مستمر. من هنا فإن خدمات الإرشاد النفسي التربوي ضرورة حتمية.

ولضمان نجاح أي برنامج في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا بد من العمل مع المتعلم نفسه وكذلك مع والديه ومعلميه في المدرسة، إذ يجب أن يتضمن البرنامج الإرشادي مساعدة المتعلم في الجوانب التربوية والتحصيلية التي عانى منها، بالإضافة إلى مساعدته في الجانب النفسي الانفعالي، كما يجب أن يتضمن البرنامج طرق وإستراتيجيات مساعدة الوالدين في تقبل حالة المتعلم والتكيف لها، والإجراءات التي من شأنها مساعدة المتعلم في المنزل. هذا بالإضافة إلى العمل والتنسيق مع المعلمين في المدرسة، وهكذا فإن دور الإخصائي النفسي يتم فيه التركيز على نوعية الوالدين والمعلمين من خلال إتباع مجموعة من

الإجراءات عند التعامل مع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يمكن أن نحددها  
وذلك على النحو التالي:

أ- التوجيهات الإرشادية الخاصة بالمعلمين:

- (١) التعرف على جوانب القوة والضعف لدى المتعلم وتحليل الأخطاء التي يقع فيها المتعلم مما يساعده في تصميم برنامج تربوي علاجي بناء على جوانب القصور التي تم تحديدها مسبقاً.
- (٢) التدرج في المهارات التعليمية والتقليل من خبرات الفشل بحيث يتم البدء بالتعلم الذي نجح به المتعلم ثم التدرج مع مواصلة التشجيع والتعزيز للجوانب التي أتقنها المتعلم.
- (٣) تشجيع المتعلم على النظر إلى الكلمات بالتفصيل لمساعدته في تمييز أشكال الحروف التي تتكون منها الكلمات.
- (٤) الاستخدام الفعال للتعزيز وذلك عندما يؤدي المتعلم الاستجابات بصورة صحيحة والتركيز على النقاط الإيجابية في الإنجاز ومدح المتعلم على الجهد الذي يبذله في التعلم.
- (٥) التنويع في أساليب التعليم وطرائقه بحيث يجعل عملية التعلم أكثر تشويقاً للمتعلم وأقرب إليه من خلال توظيف الأسلوب الذي ينسجم مع رغبات وميول المتعلم من جهة والمهمة التعليمية من جهة أخرى.
- (٦) التكرار واعتماد مبدأ المراجعة الدائمة للموضوعات التي سبق لطلّاب أن درسها مما يساعده على زيادة قدرته على التذكر.
- (٧) إزالة المثيرات التي تؤدي إلى تشتت انتباه المتعلم داخل الصف وجعل المثيرات الملائمة بشكل بارز أمام المتعلم.
- (٨) عرض المثير أو الشيء المراد تعلمه بأوضاع مختلفة ويفضل استخدام حواس متعددة من قبل المتعلم مما يساعد على التعلم المتقن.

(٩) العمل على أن يتقن المتعلم المهارات الأساسية القبلية اللازمة لكل مهارة مثل الإنتباه، معرفة الاتجاهات، تمييز المثيرات السمعية والبصرية المتشابهة.

#### ب- التوجيهات الإرشادية الخاصة بالوالدين:

إن من أهم واجبات الإخصائي النفسي في مجال صعوبات التعلم هو الربط بين أولياء الأمور والبيئة المدرسية حيث يجب على الإخصائي مساعدة أولياء الأمور على إدراك الجوانب التالية:

- (١) أن صعوبات التعلم تؤثر على تعلم وتطور سلوك الطفل.
- (٢) إعداد الطفل لتقبل التجربة التعليمية.
- (٣) تفهم أولياء الأمور لشعورهم نحو طفلهم.
- (٤) شعور أولياء الأمور بالارتياح من أسلوب تعاملهم مع طفلهم الذي يعاني من صعوبات التعلم.
- (٥) فهم وتطبيق المعلومات التي يحصل عليها أولياء الأمور للمساعدة في نمو طفلهم من خلال التعامل اليومي بين الطفل ووالديه مما يساعد الوالدين أيضاً في استيعاب وتفهم الطرق التي يجب عليهم التعامل مع طفلهم من خلالها.

#### الإرشاد الأسري لذوي صعوبات التعلم "رؤى وتطلعات":

لابد من وجود تعاون وثيق بين الآباء والمعلمين لتعزيز التعلم في المدرسة والبيت، حيث يساعد هذا التعاون في تخفيف الكثير من المشكلات التي تنشأ خلال مرحلة التقدم التربوي للطفل ، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم وأسرته بحاجة إلى مساعدة بهدف المحافظة على العلاقات والبناء الأسري وزيادة فهم أفراد العائلة للطفل وقبولهم لصعوبات التعلم التي يعاني منها.

## مشاركة أسر ذوي صعوبات التعلم:

بعض الباحثين شجعوا فكرة مشاركة أولياء الأمور في كل مرحلة من مراحل العلاج، ابتداءً من مرحلة التعرف إلى مرحلة التقسيم ، ويكون ذلك من خلال ما يأتي:

### ١- مرحلة التعرف:

ويكون دورهم من خلال ملاحظاتهم للإشارات المبكرة لصعوبات التعلم ، والوعي بالخدمات التي ينبغي أن تقدم لهم.

### ٢- مرحلة القياس:

ويكون دورهم من خلال جمع البيانات عن الطفل في المنزل وتقديم المعلومات التي تتعلق بالقياس.

### ٣- مرحلة اختيار البرامج:

حيث يشارك الوالدين في اختيار البديل التربوي المناسب للطفل ، وفي وضع الأهداف التي تتضمنها خطة الطفل التربوية الفردية.

### ٤- مرحلة التنفيذ:

وهنا يشارك الآباء في الأنشطة المدرسية ، وقد يتطوع لمساعدة المعلم في المدرسة ، وقد يشاركوا بالأنشطة المعتمدة على المنزل.

### ٥- مرحلة التقييم:

حيث يزود الآباء المعلمين بمعلومات أساسية تتعلق بمدى تقدم الطفل في المهارات الأكاديمية التي يتعلمها وأيضاً المهارات السلوكية.

## تكييف الوالدين:

لا توجد أسرة تكوين متهيئة لاستقبال طفل يعاني من صعوبات تعلميه، فالآباء والأمهات يتوقعون أن يكون لديهم أطفال لا يعانون من مشاكل منذ البداية، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على كيفية تأثر

العائلة بوجود طفل ذوي احتياجات خاصة من مثل خصائص الإعاقة وطبيعتها وشدتها وخصائص العائلة والخصائص الشخصية لكل فرد من أفراد العائلة بالإضافة إلى التحديات التي تواجهها العائلة، إلا أنه يجب التأكيد على أن كل أسرة تختلف عن الأخرى في نوع ردود الأفعال وحدتها واستمراريتها، حيث تتراوح ردود الأفعال بين مشاعر الحزن والأسى ولوم النفس، والشعور بالذنب والغضب والإنكار، وعملية تكيف الأهل تتضمن النقاط التالية:

١- الإحساس بالمشكلة.

٢- الوعي بالمشكلة.

٣- البحث عن السبب.

٤- البحث عن العلاج.

٥- قبول الطفل.

## **\*\* دور الإخصائي النفسي في إرشاد آباء وأمهات الأفراد ذوي صعوبات التعلم:**

هناك بعض الواجبات التي ينبغي على الإخصائي النفسي المدرسي أن يضعها في إعتباره عند التعامل مع والدي الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة يعرض لها المؤلف فيما يلي:

### **أولاً: كن مستمعاً جيداً:**

على الرغم من بساطة هذا المطلب وسهولته، إلا إنه من المهارات التي يفتقدها الكثير من العاملين في المجالات التي تتطلب الاستماع إلى الآخرين. إذ يعتبر الاستماع من أهم عناصر العلاقة الإرشادية. إنه الأساس الذي ستبني عليه العلاقات. ويتضمن قيمة علاجية عالية. إن الاستماع الحقيقي ليس من المهارات سهلة الاكتساب. فالاستماع ليس بالعملية الآلية

خاصة في مجال تقديم المساعدة الإرشادية، إن عليك (كمُرشد) أن تكون واعياً ومدرِكاً للأسلوب أو الكيفية التي يتحدث بها المُسترشد (والدا الطفل ذو صعوبة التعلم في هذه الحالة) ونعني بالأسلوب هنا الإشارات والإيماءات التي يستخدمها الوالدان أثناء الحديث. كما عليك أن تكون واعياً للأشياء التي لا تقال والتي تختفي تحت السطح ويمكن الاستدلال عليها. إن هذه المهارات يطلق عليها الأذن الثالثة. بالاستماع إذن يجب أن يكون للرسائل اللفظية وغير اللفظية خاصة عندما نتعامل مع أسرة الطفل ذو صعوبة التعلم والتي تحمل الكثير من الضغوط النفسية والإحباط. إن الإخصائي الكفاء هو الذي يستطيع أن يدرك ما يقول المُسترشد وما يشعر به. إن بإمكانه التركيز على الاتجاهات والأحاسيس. الاستماع إذن إنما هو عملية فعالة تهدف إلى الاستجابة للرسالة الكلية.

### **ثانياً: ساعد الوالدين لتقبل الطفل ذو صعوبة التعلم كما هو:**

إن الطفل المعاق بحاجة إلى الشعور بالتقبل كفرد له قيمة من قبل الآخرين ومن قبل ذاته أيضاً. وإذا فشل الوالدان في توفير هذا الشعور للطفل فإن من شأنه ذلك أن يخلق إحساساً سلبياً لديه. وقد يسعى للبحث عن هذه الحاجة وإشباعها عند الآخرين وقد يسلك سلوكاً غير مقبول كنتيجة لهذا الحرمان.

ولذلك ينبغي على الإخصائي النفسي أن يساعد الوالدين لتقبل الطفل ذي صعوبة التعلم كما هو واعتباره طفلاً بالدرجة الأولى ونو صعوبة تعلم بالدرجة الثانية. ومن الأهمية بمكان أن يسعى الإخصائي النفسي إلى تبصير الوالدين بالحقائق المتعلقة بنمو ونضج هذا الطفل وأنه قد يختلف في سرعة ومعدل نموه، بالمقارنة بأقرانه العاديين.

أنه لأمر مفيد للوالدين أن يدركا أبعاد مشكلة طفلهم ذو صعوبة التعلم من خلال بعض المعلومات المبسطة التي يقدمها الإخصائي النفسي. إن توضيح صورة الطفل ومدى قدراته وإمكاناته سيساعد الوالدين على رسم

صورة حقيقية لطفلها وتوقع الممكن من الإنجازات وتجنب الاحباطات المحتملة نتيجة التوقعات غير الواقعية والتي ستعكس على سلوكها وأسلوب معاملتها لطفلها ذو صعوبة التعلم ، ولكن بين الإجراءات التي تساعد الوالدين على التكيف مع الوضع.

- أ- ساعد الوالدين ليكونا أكثر موضوعية مع الطفل ومع صعوبة تعلمه.
- ب- ساعد الوالدين ليكونا أكثر قدرة على التنبؤ بسلوك الطفل المستقبلي (ما هي أنواع السلوك التي سينجح الطفل في التغلب عليها وتلك التي يتوقع أن تظل مع الطفل).
- ت- ساعد الوالدين على تبني بعض الوسائل والأفكار للتعامل مع المواقف المختلفة والشائعة لدى الأسر التي لديها أطفال ذوي صعوبات تعلم.
- ث- ساعد الوالدين (وكذلك جميع أفراد الأسرة) ليدركوا أن الطفل ذو صعوبة التعلم لديه نفس الحاجات الجنسية، والسيولوجية، والترفيهية والتربوية التي يحتاجها لأقرانه العاديين.
- ج- ساعد الوالدين على اكتشاف جميع المصادر المتوفرة في المجتمع والتي يمكن أن تقدم الخدمات للأطفال ذوي صعوبات التعلم (عيادات، مراكز تقويم، جماعات أو رابطة الأهالي، ورش عمل أو مؤسسات تعليمية للأطفال ذوي صعوبات تعلم).
- ح- ساعد الوالدين على عمل أو تصميم وسيلة لمتابعة مدى تقدم الطفل في تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة المدى التي سترسم له.

### **ثالثاً: ساعد الوالدين على التخلص من مشاعر الذنب؛**

قد ينتاب بعض الآباء والأمهات شعور بأنهم قد ارتكبوا ذنباً وأن الله قد عاقبهم على ذلك. ومن المهم التعامل مع هذه المشاعر التي يمكن أن تكون مدمرة. وينبغي أن يقوم الإخصائي بتبصير الوالدين ببعض الحقائق الأساسية لصعوبة التعلم التي يعاني منها طفلهم إذا لمس واستنتج منهما إحساس بالذنب.

وعندما تسيطر مشاعر الذنب على الإنسان فإنه لا يخضع أفكاره للتفكير المنطقي وقد لا يقبل النقاش. ومن المهم في هذه المرحلة أن يقوم الإخصائي النفسي بتبصير الوالدين بحقيقة مشاعرهم وتوضيح أنه من الطبيعي أن يشعر الإنسان بالذهاب في مثل هذه المواقف. إن مشاعر الذنب ليست بالضرورة غير منطقية وغير مناسبة، وهي أيضاً ليست بالضرورة مدمرة. إلا أنه من المهم أن يعي الوالدان حقيقة مشاعرهما ليصبح بإمكانهما تجاوزها.

إن مناقضة صعوبة تعلم الطفل والأسباب التي أدت إليها بصورة مبسطة وسهلة (عندما يكون ذلك ممكناً) ستزيد من وعي الوالدين بهذا الجانب وهي أمر لا يساعد فقط على التقليل من شعور الوالدين بالذنب والخجل. بل سيساعدهما على تجنب إلقاء كل طرف (الزوج والزوجة) اللوم على الطرف الآخر أو إلقاء اللوم على الطبيب أو المدرس أو الإخصائي النفسي. وباختصار فإن الوعي بأبعاد المشكلة يجعل التعامل معها أكثر سهولة أو أقل صعوبة.

#### **رابعاً: تذكر .. انك تتعامل مع أناس يحملون مشاعر الإحباط .. والألم:**

على الإخصائي أو الإخصائي أن يدرك أن الذين يتعامل معهم بشر قابلين بشكل كبير أن يجرح كبرياؤهم ولديهم قابلية كبيرة للإحساس بالذنب، يجب أن يكون الإخصائي على بصيرة بأن آباء وأمهات الأطفال نوى صعوبات التعلم بشكل عام يحملون الكثير من المشاعر غير السارة وخبرات الإحباط والإحساس بالذنب. إن ذلك يستوجب تعاملًا خاصاً لا يجرح كبرياؤهم ولا يعمق من مشاعر الذنب والإحساس بالمرارة لديهم. تذكر انك كأخصائي لا يمكنك الطلب إلى الوالدين أن يغيروا من شخصيتهم ويتقبلا الأمر الواقع بإصدار (الأوامر) إليهما. إن التقبل والتغير والنضج يأتوا مع الزمن إذا نجحنا في منح العائلة شيئاً من الأخلاق والكرامة والحقوق الإنسانية.

### خامساً: اللقاء مع الوالدين .. اجعله مثمراً بأقصى درجة ممكنة:

- الواقع أنه على الرغم من أن اللقاء مع والدي الطفل المعاق يكاد يكون أمراً سهلاً واعتيادياً للإخصائي النفسي، فإن هذه السهولة قد تتسببنا الكثير من الأمور والاعتبارات التي يجب أن نهتم بها حتى تكون مقابلة الوالدين مثمرة ومن هذه الأمور:
- ✓ تذكر دائماً أن كل والد أو والدة إنما هو شخص يحمل أفكاراً واتجاهات خاصاً عن الطفل، والمدرسة، والمجتمع، والحياة بشكل عام. وهذه الأفكار لن تكون بالضرورة مشابهة لأفكار الآخرين.
- ✓ قرر مسبقاً ومنذ البداية ما الذي سيتم مناقشته مع الوالدين.
- ✓ لا تحاول تسجيل المعلومات التي يقدمها الوالدين ما لم يتم الاستئذان منهما، أشرح الهدف من تسجيل الملاحظات.
- ✓ ابدأ اللقاء وأنه بملاحظات إيجابية ومشجعة عن الطفل ذي الصعوبة في التعلم.
- ✓ لا تدفع الوالدين إلى الحديث بسرعة.. أنهما بحاجة إلى الوقت للاسترخاء والكشف عن كوامن النفس.
- ✓ استمع إلى الوالدين بحماس.
- ✓ حاول أن تكون متفقاً مع وجهة نظر الوالدين كلما كان ذلك ممكناً.
- ✓ حاول أن يكون شرحك للوضع مفهوماً من قبل الوالدين.
- ✓ حاول أن تجعل الوالدين يشعرون بأن اللقاء كان مثمراً وإيجابياً، وأنه قد تم وضع الخطوط العامة للقاءات قادمة.
- ✓ قدم للوالدين نصيحة عملية واحدة على الأقل والتي يمكن من خلالها مساعدة الطفل داخل المنزل.
- ✓ ساعد الوالدين على إدراك إن مساعدة الطفل إنما هي عملية مشتركة بين المدرسة والمنزل.

إلى جانب ما سبق، فإنه على الإخصائي النفسي عند إرشاده لأسرة  
الطفل ذوى صعوبات التعلم أن يراعي المبادئ الأساسية التالية:

أ- أن مشكلة صعوبات التعلم هي مشكلة الأسرة كلها، وعلى الإخصائي  
النفسي أن يتبنى اتجاهات واقعية نحو الأسرة، وأن يتفهم مشكلاتها  
وهمومها ومشاغليها الأخرى.

ب- التعرف على هموم أسرة الطفل ذو الصعوبة في التعلم من وجهة نظرهما، لأن  
كثيراً من العلاقات المهنية بين الإخصائيين والأسرة تفشل مبكراً لأن الإخصائي  
النفسي عجز عن التعرف الصحيح على مطالب الأسرة الحقيقية.

ت- ألا يفترض الإخصائي النفسي أنه يفهم الطفل ذي الصعوبة في التعلم  
ومشكلاته أكثر من والديه، حيث إن العلاقة البناءة بين الإخصائي والأسرة  
تعود بفوائد إيجابية على الطفل، والأسرة، وعلى جهود ذاته.

ث- ضرورة التركيز على تحرير الوالدين من المشاعر السلبية، وردود الأفعال  
المرضية لأن أي محاولة لتعديل وتنمية سلوك الطفل ذوى صعوبات التعلم  
لن يكتب لها التحقق دون دعم الوالدين وتعاونهما، وهذا يستلزم أن يأخذ  
الإخصائي النفسي العوامل الانفعالية للأسرة في حساباته.

ج- أن يأخذ الإخصائي النفسي في اعتباره، أن أسرة الطفل ذي صعوبات  
التعلم أسرة مأزومة نفسياً. ولذا لابد من إتاحة الفرصة كاملة ودائمة أمام  
الوالدين للتعبير عن مشاعرهم وأن نحترم تلك المشاعر رغم عدم  
منطقيتها، مع توفير قدر كاف من التعاطف مع ضعفهم البشري.

ح- مساعدة الوالدين على تبني أنماط تفكير واقعي، وعلى قبول تقييم عقلاني  
ومرن للواقع، والعمل على تطوير الممكن والمتاح، وترشيد الطموحات  
الوالدية، في ضوء أهداف واقعية، وتنمية قدرتهم على تحمل الأخطاء،  
والتعايش مع الصعوبات.

خ- تنمية مصادر مقاومة الضغوط النفسية، والتي تساعد الآباء في الحفاظ على سلامتهم النفسية والجسمية أمام الضغوط، وذلك من خلال تنشيط عملية المبادأة، ودعم روح التحدي، وإشعار الفرد بقيمته، وتنمية كفاءته واقتداره، ورفع استعداده لتحمل المسؤولية.

د- دعم الصلابة النفسية للوالدين كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة، ويتم من خلال التوكيد والتدريب على عملية الضبط الداخلي، ودعم العوامل الاجتماعية المهمة في المساندة، والتي تعمل كعوامل مخففة أو معدلة، أو واقعية لضغوط الواقع.

ذ- مساعدة الوالدين على فهم واستيعاب الحقائق الآتية بشأن طفلهم:

✓ فهم معنى صعوبات التعلم في نطاق الحالة الخاصة لطفلهم.

✓ فهم درجة حدة صعوبة تعلم طفلهم، وما تعنيه في المستقبل.

✓ فهم قدرات وإمكانيات طفلهم وحاجاته وصعوباته.

✓ تقدير تأثير هذه الصعوبة في التعلم على حياة الأسرة، وعلى أخوته في

الأسرة، وعليهم كأباء، وعلى درجة توافق الأسرة مع جيرانها.

**\*\* بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم ودور كل من الأخصائي**

**والإرشاد النفسي في مواجهتها:**

**(١) اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:**

**(ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder**

إن من الخصائص المميزة للأفراد ذوي صعوبات التعلم أنهم يعانون من النشاط الحركي الزائد، والذي يعني ضجراً مفرطاً خصوصاً في المواقف التي تستدعي هدوءاً نسبياً. وقد يصل تبعاً للمواقف، إلى حد الركض أو القفز حول المكان، أو الوقوف عندما يستدعي الأمر أن يظل جالساً، أو الكلام والضجيج المفرط أو التملل والتلوي عندما يكون في مكانه. ومقياس الحكم هو أن يكون النشاط مفرط في إطار ما هو منتظر في ذلك الموقف بالمقياس

إلى آخرين فى نفس العمر وبنفس حاصل نسبة الذكاء IQ . وتتضح هذه السمة السلوكية بشكل خاص فى المواقف المنظمة والمخططة التى تستدعى درجة عالية من التحكم الذاتى فى السلوك.

ولقد عرف الدليل الإحصائي والتشخيص الرابع للاضطرابات العقلية (DSMIV) هذا الاضطراب على أنه اضطراب نمائي يظهر خلال مرحلة الطفولة، وفي كثير من الحالات قبل عمر ٧ سنوات، ويوصف بمستويات نمائية غير مناسبة في جانب الإنتباه البصري والسمعي و / أو سلوك النشاط الزائد الاندفاعية. وحتى يتم تشخيص الطفل على أن لديه هذا الاضطراب فلا بد أن تكون أعراض هذا الاضطراب قد تركت أثراً سلبياً على واحدة أو أكثر من جوانب الحياة كالعلاقات الاجتماعية، والأهداف الأكاديمية أو المهنية إضافة إلى الوظائف التكيفية والمعرفية. ويمكن أن يستمر هذا الاضطراب إلى سن المراهقة أو سن الرشد.

### **أسباب اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:**

يمكن تقسيم العوامل المسببة لاضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد إلى نوعين رئيسيين يتفرع منهما العديد من الأسباب الفرعية، يمكن للمؤلف عرضها على النحو التالي:

### **أولاً: العوامل البيولوجية: والتي تشمل على:**

#### **( أ ) خلل وظائف المخ:**

قد يرجع اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد إلى وجود شذوذ طفيف في وظائف خلايا المخ؛ الأمر الذي يؤدي إلى التشتت وعدم ضبط النشاط الحركي. ولقد كشف العديد من الباحثين عن وجود شذوذ في رسم المخ لدى حوالي ٦٥% من المتعلمين ذوي اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ؛ وخاصة تلك الحالات المصحوبة بعلامات عضوية ، أي أن هذا

الاضطراب يحتمل أن يكون من أسبابه تلف نسيج المخ ؛ حيثُ إن البعض منهم يعاني من نوبات صرعية ، وقد يظهر الشذوذ في رسم المخ لدى ٢٥% من الحالات غير المصحوبة بعلامات عضوية.

#### (ب) أسباب ترتبط بالعوامل الوراثية:

ولبحث العلاقة بين العوامل الوراثية ونقص الإنتباه والنشاط الزائد كشفت نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن أكثر من نصف الآباء من ذوي اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يورثون لأطفالهم هذا الاضطراب. حيثُ إن المتعلمين المصابين باضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب ، كما أن معدل انتشاره بين أبناء تلك الأسر يزيد لدى التوائم عنه لدى غير التوائم ، ويزيد أكثر بين التوائم المتشابهة وخاصة تلك التي تأتي من إخصاب بويضة واحدة عنه بين التوائم غير المتشابهة التي تأتي من إخصاب بويضتين في رحم الأم.

#### (ج) الخلل الكيميائي للنواقل العصبية:

لقد أكدت العديد من الشواهد أن اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد يرجع إلي طبيعة الخلل الكيميائي للنواقل العصبية ، فقد راجع مؤلف الكتاب العديد من الدراسات التي تبحث في أسباب نقص الإنتباه والنشاط الزائد ؛ والتي قد كشفت نتائجها عن أن الخلل الوظيفي في منطقة ما تحت القشرة الدماغية وعدم التوازن في الدوبامين Dopamine والنورأدرينين Noradrenergic يساهمان في ظهور اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد لدى المتعلمين ، ولذلك فإن تناول العقاقير التي تنشط الدوبامين والنورادين تخفف أعراض هذا الاضطراب من خلال إعاقة أو منع امتصاص الدوبامين والنورإبينفرين Nor Epinephrine (ذلك الأخير الذي

يعمل على إعادة التوازن الكيميائي للناقلات العصبية وعلاج اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد).

### ثانياً: العوامل البيئية: والتي تضم:

#### ( أ ) أسباب تتعلق بمرحلة الحمل والولادة وما بعدها:

قد تتعرض الأم أثناء فترة الحمل لبعض المؤثرات وخاصة خلال الشهور الثلاثة الأولى التي قد تعرض الجنين بعد ولادته للإصابة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد ، ومنها: تعرض الأم للإشعاعات الضارة ، أو التعرض للأشعة مثل أشعة أكس ، أو تناول بعض العقاقير الطبية التي لها تأثيرات سلبية على الجنين أو تعاطي المخدرات والمشروبات الكحولية أو إصابة تلك الأمهات ببعض الأمراض الخطيرة مثل الحصبة الألمانية أو الزهري أو التوكسوبلازما .. وغيرها من الأمراض الأخرى. كما أن هناك عوامل قد تحدث أثناء عملية الولادة ؛ قد تتسبب في إصابة مخ الجنين أو تلف بعض خلاياه ومنها : نقص الأوكسجين أثناء الولادة ، أو الولادة العسرة ، أو استخدام الآلات لسحب الجنين كالجفت وآلة الشفط. بالإضافة إلى ما سبق فهناك عوامل تتعلق بما قد يتعرض له الطفل بعد ولادته قد تؤثر على إصابة خلايا المخ والمراكز العصبية المسؤولة عن تركيز الانتباه ، ومنها : تعرض الطفل للحوادث والسقوط على رأسه ، أو الإصابة بالأمراض ومنها الحمى الشوكية والالتهاب السحائي والدفتيريا .. وغيرها من الأمراض الأخرى ، أو التعرض للتسمم ببعض الغازات السامة كغاز أول أكسيد الكربون ، والرصاص ، والزئبق.

#### (ب) أسباب تتعلق بنوع الغذاء:

أشارت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين أنواع معينة من الأغذية واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد ، وخاصة تلك التي تحتوي على

السكريات ، والمواد الحافظة ، والألوان الصناعية مثل : الشيكولاتة والآيس كريم والمشروبات الغازية والمأكولات .. وغيرها من المأكولات الأخرى. إلا أنه في المقابل توصلت دراسات أخرى إلى عدم تأثير هذه المواد الغذائية على سلوكيات المتعلمين ، بل الأكثر من ذلك فقد تبين أن منع الآباء لأطفالهم لتناولها يزيد من غضب هؤلاء المتعلمين ؛ مما يؤدي بهم إثارة آرائهم نحوهم بحركات استفزازية . في حين يرى آخرون أنه حتى الآن لم تحسم مسألة تأثير المواد السكرية على اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد بعد ، غير أنه يمكن القول أنه يجب منع تناول كل المتعلمين للأغذية المحتوية على نسب عالية من السكريات البسيطة أو المنتجات المحلاة صناعياً.

### (ج) أسباب تتعلق بالعلاقات الأسرية:

أكدت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية واضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد ، حيث كشفت نتائج تلك الدراسات عن أن المتعلمين ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد أكثر إبطاءً لاتجاهات الآباء والأمهات السلبية "التسلط ، والتذبذب ، والتفرقة ، وإثارة الألم النفسي" عن إدراكهم للاتجاهات السوية.

وهكذا يتضح مما سبق مدى أهمية مواجهة مشكلة نقص الانتباه والنشاط الزائد لذوي صعوبات التعلم ، إذ ينبغي على معلمى الأفراد ذوي صعوبات التعلم القيام بعدد من الإجراءات التي تساعد على زيادة انتباه المتعلم وضبط سلوكه أثناء الاستماع للدرس ، ومن بين تلك الإجراءات ما يلي:

(١) إن المتعلم الذي يعاني من ذوي اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد بحاجة للمرور بخبرات ناجحة في إكمال مهمات قصيرة ومحددة ، ولذلك ينبغي على المعلمين أن يخصصوا وقتاً قصيراً ومحددًا لأداء المهمات المطلوبة ، ويزداد الوقت الذي تحتاجه المهمات تدريجياً مع تزايد قدرة الطفل على الانتباه لفترة أطول.

(٢) ينبغي على المعلمين منح هؤلاء المتعلمين المعززات المتنوعة (مثل الإشارة والابتسامة) لأقل استجابة كالإنتباه إلى السؤال ، وإعطائهم مكافأة أكبر على الإجابة الصحيحة ، وتزداد كمية التعزيز بازدياد فترة الإنتباه.

(٣) تعليم الأطفال التركيز على العناصر الهامة في المواقف التعليمية ، ويستخدم عادة لهذا الغرض المسابقات التي تعتمد على الكلمات لتوضيح المهارة في التمييز وعلى الطفل أن يصغي وأن يعي العناصر الأساسية.

(٤) التدريب على الاسترخاء و التدريب على التنفس العميق ، والذي يعد فعلاً خاصة في حالة الأطفال ذوي اضطراب نقص الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد .

## (٢) السلوك العدواني:

عندما هبط الإنسان على الأرض كان عليه أن يسيطر على عالمه الذي يحمل تهديدا في كل لحظة، وقد أدى هذا التهديد إلى إطلاق الطاقات العدوانية الكامنة داخله، وهكذا خلق الإنسان عدوانه معه ليصبح إحدى سمات النفس البشرية، وإذا لم يكن العدوان جزءا من نسيجه النفسي لأصبح الإنسان مستسلماً لأي هجوم عليه دون أن يقاومه مما يؤدي إلى تدميره ولقد سجل القرآن الكريم أول واقعة عدوان تقع على الأرض، وذلك حينما اعتدى قابيل على أخيه هابيل ولدي آدم، فقال تعالى: {واتل عليهم نبأ ابني آدم بالحق إذ قربا قربانا فتقبل من أحدهما ولم يتقبل من الآخر قال لأقتلك قال إنما يتقبل الله من المتقين}، {لئن بسطت إلى يدك لتقتلني ما أنا بباسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين}، {إن أريد أن تبوء بإثمي وإثمك فتكون من أصحاب النار وذلك جزاء الظالمين}، {فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين}.(سورة المائدة، الآيات: ٢٧ - ٣٠)

ونستشف من قصة ابني آدم أن العدوان قديم قدم الإنسانية وما يزال في الحاضر والمستقبل وسيظل موجودا حتى يرث الله الأرض ومن عليها.

والسلوك العدواني في مرحلة الطفولة هو أحد المشكلات التي تواجه الوالدين في المنزل والمعلمين في المدرسة وهناك أشكال عديدة للتعبير عن السلوك العدواني عند الأطفال.

فأطفال الثانية والثالثة مثلاً تكثر لديهم نوبات الغضب، حيث يدفعون الآخرين ويرفسونهم ويضربونهم بأيديهم في أثناء هذه النوبات، أما الأطفال الأكبر سناً، أي من الرابعة والخامسة فإنهم يستخدمون العدوان البدني واللفظي معاً دون وجود نوبات حادة من الغضب كما في الفترة السابقة، كذلك فإنهم يميلون إلى الحصول على لعب الآخرين وممتلكاتهم الأخرى، وكلما كبر الطفل كلما استطاع أن يضبط انفعالاته ولكن إذا استمر الطفل في سلوكه العدواني فإن ذلك يعني أن هذا الطفل في حاجة لمساعدته على مواجهة تلك المشكلة.

ويزداد السلوك العدواني بين الذكور عنه بين الإناث، ويميل الذكور إلى العدوان البدني باستخدام الأيدي والأرجل .. وغيرهما، بينما تميل الإناث في الغالب إلى العدوان اللفظي. وغالباً ما يتميز الطفل العدواني بكثرة الحركة واللامبالاة بما سوف يحدث له أو للمعتدى عليه، والرغبة في إثارة الغير، والمشاركة، وعدم المشاركة أو التعاون وسرعة الانفعال وكثرة الضجيج.

### **أسباب السلوك العدواني لدى ذوى صعوبات التعلم (الصعوبة أم البيئة) :**

إن السؤال الذي يطرح نفسه دوماً علي مائدة البحث في مجال التربية الخاصة هو من المسئول عن السلوك المشكل، أو الانطواء، أو القلق أو الخوف المرضي (الفوبيا)، أو الاستجابات العصابية، أو عدم تحمل المسؤولية..أو غيرها من مظاهر سوء التوافق؟ هل هي الصعوبة في التعلم التي ألتمت بالفرد؟ أم أنها البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها نورو الصعوبة في التعلم بما فيها من الوالدين، ورفاق السن، والأخوة، والجيران، والمجتمع ككل؟

لقد كان هذا الموضوع مثار جدل بين العلماء في السنوات الأخيرة، حيث حاولوا جاهدين معرفة أيهما أكثر تأثيراً علي شخصية ذوى صعوبات

التعلم هل صعوبة التعلم هي المسؤولة عن السلوك سواء أكان سوياً أم غير  
سوي؟ أم أن البيئة التي تحيط بالفرد منذ ميلاده هي التي تحدد سلوكه ونمط  
شخصيته؟

إن العوامل التي تحكم نمو السلوك السوي هي نفس العوامل التي تحكم  
نمو السلوك غير السوي، إن العوامل التي تحكم نمو السلوك غير السوي،  
والفصل بي الحالتين هو الصورة التي تكون عليها هذه العوامل. فإذا كانت هذه  
العوامل على نحو غير مرات فإنها تسهم في نشأة السلوك غير السوي، والذي  
يفشل في تحقيق التكيف السليم للفرد.

إن الطفل ذي الصعوبة في التعلم يعاني من أمرين أساسيين:

- ✓ الصعوبة بحد ذاتها التي تحجب عنه بعض جوانب العالم الخارجي.
- ✓ موقف واستجابة البيئة الاجتماعية كما يدركها علي أنها تتأصبه العداء  
ولا توفر له الجو المناسب أو تعامله معاملة خاصة فقد تتسم بالشفقة الزائدة  
أو القسوة الشديدة، وغير ذلك من أشكال ردود الفعل والمواقف التي يبدونها  
المخالطون في البيئة الاجتماعية سواء في إطار الأسرة أو المجتمع إن ما  
يحدث لذوى صعوبات التعلم من تغير في شخصيته وأساليب توافقه، وما  
يؤثر علي علاقاته بالوسط البيئي الذي يعيش فيه، وما قد يشعر به من  
قصور ونقص إنما مرجعه بشكل رئيسي إلي البيئة التي عاش فيها أو إلي  
الأساليب المتبعة في تربية وتنشئته، وإلي الطريقة التي ينظر بها الآخرون  
إليه، أما عن بعض ما يقال عن اتصاف بعض ذوى صعوبات التعلم بصفات  
غير سوية أو غير اجتماعية فهي من بقايا الأفكار المستندة إلي النظرة  
القديمة.

فسلوك الفرد ذي صعوبات التعلم لا يرجع لصعوبة تعلمه فقط وإنما  
لعدد من العوامل هي التي تحدد موقفه بالنسبة للصعوبة في التعلم والتي لا تعتبر

السبب الرئيسي أو الوحيد لأي مظهر من مظاهر سوء التوافق وهذه العوامل هي:

- الصراع الناشئ عن تشتت الإنتباه والإدراك.
  - الإحباط الناشئ عن عدم الوصول للهدف.
  - القلق الذي ينشأ عن خبرة مؤلمة مزعجة.
- وغالباً ما تتشابك هذه العوامل فيفقد المعوق اتزانته، وثقته بنفسه، ومقاومته لمطالب الحياة.

### أشكال السلوك العدواني لذوى صعوبات التعلم:

هناك العديد من أشكال السلوك العدواني التي ينتهجها ذوى صعوبات التعلم ومنها:

أ- العدوان المباشر نحو الآخرين: ويقصد به "أي نشاط يقوم به الطفل المعتدي يهدف من وراءه استفزاز الخصم والسخرية منه والاستهزاء ويأخذ الصور الآتية: "تحريك الأصابع بشكل مثير، مد أو تحريك اللسان، التهديد بالإشارات، السخرية".

ب- العدوان غير المباشر نحو الآخرين: ويقصد به "لجوء الطفل المعتدي للطرق الملتوية في الاعتداء علي الآخرين المراد إيذائهم والانتقام منهم والاستهزاء بهم، وذلك لتجنب الاحتكاك المباشر بهم خوفاً من بطشهم، ولذا يقوم باستخدام الإشارات والإيماءات التي تعبر عن ذلك ويأخذ الصور الآتية: "الغمز واللمز، تشويه السمعة، الوشاية، المقاطعة".

ت- العدوان المباشر نحو الذات: ويقصد به "قيام الطفل بالانتقاص من قدر نفسه وذلك بتكرار الإشارات والإيماءات التي تعبر عن ذلك أمام المدرسين أو الإداريين أو زملاء، كما أنه يتضمن نوعاً من النقد الذاتي، وذلك بتوجيه اللوم إلي النفس، ويأخذ الصور الآتية: "ترديد أنه غير ذي قيمة، أنه مهمل ممن حوله، أن لا أحد يحبه".

ث- العدوان غير المباشر نحو الذات: ويقصد به "لجوء الطفل إلى الأساليب الملتوية في الاعتداء على نفسه، ويأخذ الصور الآتية: "القيام بأعمال تسبب له التوبيخ والإهانة من الغير - الزملاء، والمعلمين، والإداريين- وذلك بتوجيه النقد واللوم والتأنيب له عن طريق الإشارات المعبرة عن ذلك".

ج- العدوان البدني المباشر نحو الآخرين: ويقصد به "لجوء الطفل المعتدي إلى استخدام قوته البدنية لإيقاع الألم والأذى بالآخرين ويستخدم فيه أي جزء من بدنه كاليدين أو الرجلين أو الرأس أو الأسنان، ويأخذ الصور الآتية: الرفس، الركل، المسكن العض، الدفع".

ح- العدوان البدني غير المباشر نحو الآخرين: ويقصد به "إيقاع الطفل المعتدي الألم والأذى بالآخرين بطرق ملتوية، لتجنب الهجوم المباشر وذلك حينما يكون الخصم قوياً ويخشى المعتدي بأسه فينقل عدوانه أو انفعاله لموضوع آخر أو تحريض شخصي آخر للاعتداء عليه ويأخذ الصور الآتية: "اتلف الممتلكات، الاستحواذ عليها، إخفائها، التحريض".

خ- العدوان البدني المباشر نحو الذات: ويقصد به "إلحاق الطفل المعتدي الألم والأذى بنفسه بصورة مباشرة، ويستخدم فيه أي جزء من بدنه، ويأخذ الصور الآتية: شد الشعر، خبط الرأس، جرح الجسم".

د- العدوان البدني غير المباشر نحو الذات: ويقصد به "إلحاق الطفل الألم والأذى بنفسه بطرق ملتوية، ويأخذ الصور الآتية: العناد المتكرر الذي يسبب له لضرب بين الإداريين والمعلمين، التماذي في الخطأ، العراك مع من هم أقوى منه".

## أسباب السلوك العدواني:

تتعدد الأسباب التي تفضي إلى السلوك العدواني ومنها ما يلي:

١- التقليد والمحاكاة: عادة ما يحاول الطفل ذي صعوبات التعلم تقليد النماذج العدوانية التي يشاهدها وخاصة إذا لاحظ الطفل أن النموذج يكافأ على تصرفه العدواني ولا يتعرض للعقاب ومن العوامل المعززة للسلوك العدواني والتي تؤدي إلى استمراره ما يلي:

أ- حينما يحدث تساهل من الوالدين تجاه السلوك العدواني.

ب- التدعيم الإيجابي للعدوان، وذلك عندما يؤدي السلوك العدواني إلى خفض استثارة الغضب والكرهية.

ج- عندما يكون هناك تدعيم سلبي للاستجابة العدوانية من خلال حصول الطفل المعتدي على أهدافه التي حددها لنفسه.

د- من المحتمل أن يكون الآباء أنفسهم نموذجاً أساسياً للعدوان أمام الطفل ذي صعوبات التعلم وذلك بتورطهم في هذا السلوك وذلك بالصراع المستمر والاعتداء المباشر، ومثل هذا الاتجاه يدعم عدوانية الطفل ويزيد من سرعة اكتسابه للعدوان.

٢ - السمات الشخصية: السلوك العدواني وفقاً لتفسير نظرية السمات يعتمد إلى حد ما على طبيعة كل موقف على حدة، فبعض هذه المواقف يميل إلى إثارة السلوك العدواني، وسوف يظهر كل طفل نوى صعوبات تعلم السلوك العدواني تجاهها ولكن بدرجات متفاوتة، ولكن النقطة الهامة هي أن بعض الأطفال يظهرون في موقف معين سلوكاً عدوانياً أكثر مما يظهره غيرهم في نفس الموقف وربما يظهرون هذا السلوك في عدد من المواقف أكثر من غيرهم . وهكذا يمكن القول بأن مثل هذا السلوك المميز إنما هو تعبير عن سمة العدوان في الطفل، فالأطفال العدوانيين من المحتمل أن يكون تصرفهم عدوانياً في مواقف كثيرة .

٣ - التعرض المستمر للإحباط: إن قوة الرغبة في السلوك العدواني تختلف بصورة مباشرة مع كم الإحباط الذي يواجهه الطفل ذي الصعوبة في التعلم أي أن كمية الإحباط تزداد بازدياد رغبة الطفل في الاستجابة التي أعيقت وحال دون حدوثها مصدر الإحباط هو توقف شدة رغبة الطفل ذي صعوبات التعلم على مدى إلحاح الحاجة التي يشعر بها والتي ينبغي إتباعها. وهكذا فإن البيئة العدوانية هي البيئة التي تؤدي بالطفل إلى الإحباط، والإحباط يؤدي بهم إلى العدوان.

٤ - تدعيم العدوان: إن الوالد الذي يرضخ لطفله الذي يعاني من صعوبات في التعلم عندما تتنابه نوبة من نوبات الغضب إنما هو في الواقع يدعم سلوك الغضب، حيث يشجع ذلك الطفل على اللجوء إلى هذا الأسلوب للحصول على حاجاته لتحقيق رغباته، وهناك من الآباء من يدعم السلوك العدواني صراحة عندما يرضى هذا السلوك أو ينصح به، "اللي يضربك اضربه"، كذلك فإن المعلم الذي يظل يؤنب المتعلم ذي صعوبات التعلم الذي يتكرر منه سلوك العدوان قد يكون مشجعاً بذلك حاجة لدى المتعلم ذي صعوبات التعلم إلى جذب الانتباه، وهكذا يلعب التدعيم دوراً إيجابياً في تنمية السلوك العدواني في كل هذه المواقف وغيرها.

٥ - الحرمان العاطفي: إن الافتقار لحب الوالدين يعتبر مؤشراً آخر لاكتساب العدوان، فشعور الطفل ذي صعوبات التعلم بفقد الطمأنينة النفسية بسبب نبذ الوالدين له، يجعله ذلك يعمد إلى العدوان، لأن في العدوان جذب للانتباه، وجذب الانتباه إن لم يكن مدعاة لاستمرار عطف الوالدين، فهو خير بديل عنه لأن العدوان في مثل هذه الحالة يعتبر إعلاناً عن الوجود إن كان هذا الإعلان شاذاً إلا أن فيه بعض الإشباع.

٦ - التدليل والحماية الزائدة: إن الطفل ذي صعوبات التعلم المدلل هو طفل تعلم أن كل طلباته تجاب دون شرط أو قيد من جانب الأم أو الأب، ولكن هذا

إن كان يتم داخل نطاق الأسرة أو حتى في العائلة فلن يجد الطفل ذي صعوبات التعلم مثل هذه المعاملة خارجها، فغالباً ما يصطدم بأن زملائه في المدرسة لهم نفس ظروفه ولهم رغبات وتطلعات وأهداف مثله تماماً لذا لن يحصل منهم على ما يريده بالسهولة التي كان يحصل عليها داخل المنزل، ولكنه طفل لم يتعلم تأجيل إشباع الحاجة أو تأخيرها، ومن ثم فإن أسهل الطرق أمامه للحصول عليها هو أن يسلك بشكل عدواني تجاه الآخرين حتى يخفف من الإحباط الناجم عن ضغط الحاجة.

٧- الشعور بالنقص : هناك من الوالدين من يحاول إثارة مشاعر النقص والعدوانية لدى طفله ذي صعوبات التعلم بمعايرته بعيب ما أو بانخفاض مستواه التحصيلي أو بغير ذلك من الأشياء وقد يعتمد ذلك أمام أخوته أو الغرباء مما يشعر الطفل بالدونية ويزرع في نفسه بذور الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، ويتعمق لديه هذا الشعور حتى يصبح مع مرور الأيام شخصاً ينغص حياة من حوله.

**دور الإخصائي النفسي في مواجهة مشكلة السلوك العدواني :**

**أولاً: التشخيص:**

ينبغي أن يقوم الإخصائي النفسي بتشخيص المشكلة وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أول خطوة يقوم بها الإخصائي النفسي تطبيق أحد مقاييس السلوك **العدواني** التي تتناسب وعمر الطفل ذي صعوبات التعلم ، ثم يقوم بجمع معلومات عن الطفل من خلال أدوات جمع المعلومات المختلفة والتي من بينها الملاحظة التي قد يقوم بها الوالدان أو المعلمون أو الإخصائي النفسي، وكذلك تستخدم المقابلة ودراسة الحالة ... وغيرها للوقوف على الأسباب الظاهرية والخفية التي تقف وراء سلوك الطفل العدواني.

## ثانياً: البرنامج الإرشادي:

تتعدد الفنيات الإرشادية التي يمكن من خلالها مواجهة السلوك العدوانى عند الطفل ومن بينها ما يلي :

١- الإرشاد باللعب: حيث يهيئ اللعب للطفل ذى صعوبات التعلم الفرصة لكي يتخلص من الصراعات التي يعانيتها، وأن يخفف من حدة التوتر والإحباط الذي ينوء به، حيث يؤدي اللعب إلى تفريغ الطاقة والنشاط الزائد عند الطفل والتعبير عن الانفعالات والمشاعر السلبية التي قد يعاني منها الطفل ذى صعوبات التعلم فمن خلال اللعب يسمح للطفل أن يضرب ألعاب بلاستيكية منفوخة أو تحطيم لعب من الطين عندما يفرغوا غضبهم فإنه يمكن ضبط عدوانيتهم بهذه الطريقة.

فالإرشاد باللعب يصلح لأن يكون وسيلة لتطبيع الطفل ذى صعوبات التعلم اجتماعياً، فالأطفال نوى صعوبات التعلم يتعلمون الأدوار الاجتماعية والقواعد، والعلاقات ومهارات تكوين الأصدقاء، والأشكال اللائقة من السلوك. ويشتمل برنامج اللعب على الأنشطة التالية:

أ - ألعاب حركية وتنافسية: تلك التي تتم عادة في فناء المدرسة وتشمل عدد من المسابقات التي تعتمد على الحركة والسرعة مثل لعبة كرة القدم والجري والوثب، وغيرها.

ب - الأنشطة الفنية: وتشمل التشكيل بالصلصال، والحل والتركيب، وأنشطة الرسم. وغيرها.

٢- التعلم الاجتماعي (إعادة النمذجة): كما يتعلم الطفل ذى صعوبات التعلم السلوك العدوانى عن طريق تقليد الآخرين ومحاكاة سلوكهم يمكن كذلك استخدام النمذجة في تعلم السلوك السوي وذلك عن طريق تقديم نماذج حية (زملائه في الفصل)، ممن يشهد لهم بالسلوك المهنى وكيف أن هذا المتعلم موضع الاحترام مدرسيه وإدارة المدرسة، ويشاهد أيضاً كيف يتم تعزيز

هؤلاء المتعلمين على سلوكهم الطيب، وكذلك يمكن أن يكون المعلم نموذج للسلوك الخالي من العنف فيبتعد عن القسوة في التعامل معهم حتى لا يكون نموذجا للسلوك العدوانى وخاصة أن المتعلمين في تلك المرحلة العمرية يميلون إلى التقليد ومحاكاة الآخرين وخاصة النماذج التي تمثل السلطة.

٣- تعزيز السلوك السوي: في هذا الإطار يقوم الإخصائي النفسي بالتعاون مع المعلم بتنظيم بعض المواقف المحيطة وجعل الطفل العدوانى يمر بها للتعرف على رد فعله فإن كان رد فعله سوي يتم تعزيز ذلك السلوك من خلال أنواع التعزيز المتنوعة والتي من بينها: المعززات الغذائية، المعززات الاجتماعية، المعززات المادية، المعززات الرمزية، وقد سبق الحديث عنها.

٤ - العقاب: بالإضافة لفرض النظام في البيت فإن استخدام العزل هو من أفضل الأساليب العقابية على العدوان. إن العزل لمدة محدودة يعني عزل الطفل ذى صعوبات التعلم في غرفته ومنعه من مشاهدة ما يعززه، أو الحصول على المعززات التي يريدها، إن ذلك يعني منعه من القيام بالأنشطة التي يحبها، ويتم تحذير الطفل ذى صعوبات التعلم من إرساله إلى العزل إذا شعرنا بأنه سيقوم بعمل عدوانى فلا بد من اصطحاب الطفل إلى مكان العزل، ويمكن للأب الاسترشاد بما يلي لتطبيق نظام العزل:

- عزل طفل ما قبل المدرسة لمدة دقيقتين في غرفة العزل بإغلاق الباب وطفل المدرسة لمدة خمسة دقائق إلى عشرة .
- إرسال الطفل ذى صعوبات التعلم فوراً للعزل بعد الأعمال العدوانية التي يقوم بها مع عدم مجادلته أو الاستماع له، ويذهب بمفرده ويحذر بأنه سيقف مدة أطول إذا لم يلتزم بذلك.
- عدم التحدث مع الطفل أثناء العزل.

- إذا كان الطفل مزعجاً يتم تأخير خروجه دقيقة من مكان العزل ونكرر ذلك مرات عديدة إن حدث ذلك.
- تكليف الطفل ذى صعوبات التعلم بتنظيف أي قاذورات عندما يكون في العزل .
- عندما يعود الطفل ذى صعوبات التعلم من العزل ويتصرف بشكل مناسب، يتم تعزيز هذا السلوك بتقديم المديح له والاهتمام به.
- إذا كان الطفل ذى صعوبات التعلم يفضل البقاء وحده في عزلة، يتم استخدام نظاماً آخر مثل العقاب.
- ومن أنواع العقاب الأخرى التي تستخدم أيضاً في مجال تعديل السلوك العدوانى:

أ - زيادة التصحيح: حيث يطلب من المتعلم العدوانى أن يصحح ما ترتب على سلوكه وزيادة عليه فإذا قام بتخطيم زجاج نافذة الفصل يتم تكليفه بشراء زجاج نافذة أخرى ويزاد على ذلك أن يكلف بشراء كل زجاج النوافذ المكسورة الأخرى.

ب - الحرمان أو الإبعاد لبعض الوقت: حيث يحرم المتعلم العدوانى لبعض الوقت من المعززات ومن الأشياء المرغوبة التي يميل إليها مثل الخروج في رحلة، أو غيرها من الأنشطة.

ج - التعبيرات اللفظية: حيث يتم توجيه اللوم والتوبيخ للطالب العدوانى أمام جميع زملائه وقد يكون ذلك أمام تلاميذ المدرسة في طابور الصباح.

وإلى جانب استخدام الفنيات الإرشادية السابقة يتم عقد لقاءات مع أولياء الأمور وذلك لتوعيتهم بخطورة مشكلة السلوك العدوانى لدى أبنائهم وضرورة التصدي لها وذلك من خلال إتباع الإجراءات التالية:

- ١- الابتعاد عن الأساليب اللاسوية في المعاملة الوالدية: فالقسوة على سبيل لمثال تعد أحد أكثر الأساليب اللاسوية تأثيراً في السلوك العدواني للأطفال نوى صعوبات التعلم ، فالوالد القاسي يمثل نموذجاً يحتذى به للطفل ذي صعوبات التعلم ، فالأب حينما يعاقب ابنه فإنه يمثل نموذجاً عملياً يقوم الطفل بتقليده في المواقف المختلفة، وكذلك يجب أن يبتعد الوالدان عن الأساليب اللاسوية الأخرى التي تثير السلوك العدواني عند الطفل الأصم مثل الحماية الزائدة والرفض والتسلط والتفرقة .. وغيرها من أساليب المعاملة اللاسوية التي تجر الطفل إلى السلوك العدواني.
- ٢- إشباع حاجة الطفل للأمن والحنان: إن الأطفال للصم الذين يشعرون أنهم مقبولين ومحبوبين من قبل والديهم يصبحوا أكثر تكيفاً وتعاوناً مع الغير وتصبح علاقتهم الاجتماعية أكثر دفئاً ويغلب على سلوكهم المودة والعطف والثقة بالناس، فإذا ارتبطت صورة الأب والأم في نفس الطفل بالإشباع والدفع وتخفيف الألم فسوف يعمم هذه الاستجابة على المحيط الذي يعيش فيه فتتسم علاقته بالآخرين بالعطاء والحب والمودة.
- ٣- الحد من الخلافات الزوجية: إذ ينبغي على الوالدين حل مشكلاتهما وخلافاتهما بعيداً عن أعين الأبناء حتى لا يشعروا بتفكك الأسرة وتصدعها مع عدم اتخاذ الطفل كبش فداء من جانب أحد الزوجين أو كلاهما.
- ٤- ممارسة الأنشطة الرياضية: يجب على الآباء تشجيع الطفل ذي صعوبات التعلم على الاندماج في الأنشطة الرياضية في النوادي أو الساحات الرياضية وغيرها حتى يستطيع الطفل تصريف الطاقة الزائدة لديه في نشاطات مفيدة.
- ٥- الحد من مشاهدة أفلام العنف: تلعب الأفلام التليفزيونية والسينمائية التي تحتوي على مشاهد العنف والحركة دوراً حيوياً في نمذجة السلوك العدواني حيث يميل الأطفال نوى صعوبات التعلم إلى محاكاة هذه النماذج

وخاصة في مرحلة المدرسة الابتدائية ومن ثم ينبغي على الوالدين تقليل مشاهدة الأطفال لأفلام العنف.

### (٣) القلق الاجتماعي:

تتسم مرحلة المراهقة عن غيرها من المراحل النمائية الأخرى بالكثير من الشد والتوتر الانفعالي كما يظهر خلالها الشعور بعدم الأهمية وتحقير الذات ويشيع فيها القلق وخاصة القلق الاجتماعي نظراً لشدة إحساس المراهق بذاته وزيادة حساسيته لنواحي قصوره من ناحية المظهر الجسمي، حيث يعلق المراهق الكفيف أهمية كبيرة على جسمه النامي وتزداد أهمية مفهوم الجسم أو الذات الجسمية، فتزداد حساسية المراهق ذي صعوبات التعلم للنقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية المتلاحقة والسريعة معقدة الجوانب، ويكون المراهق صورة ذهنية تتغير بطبيعة الحال مع التغيرات التي طرأت على الجسم ويتطلب نوعاً من التوافق وتكوين مفهوم موجب عن الجسم النامي، ويسهم الآخرون في نمو مفهوم الجسم عند المراهقين، وهكذا تتعكس أهمية مفهوم الجسم في الوظيفة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للمراهق.

ويعد القلق من أهم سمات عصرنا، فالقلق لب وصميم الصحة النفسية، إذ أنه هو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الأساس لكل اختلالات الشخصية، واضطرابات السلوك، لكنه في الوقت نفسه وإن لم ينتبه إلى ذلك الكثيرون المنطلق لكل الإنجازات البشرية.

وهناك نوعين من القلق أحدهما القلق العادي الموضوعي الذي ينبع من الواقع ومن ظروف الحياة اليومية ويمكن معرفة مصدره وحصر مسبباته لأنه يكون غالباً محدداً في الزمان والمكان وينتج عن أسباب خارجية واقعية ومعقولة، أما الآخر فهو القلق العصابي الذي يلزم الفرد فترة طويلة من حياته وهو قلق داخلي غامض غير محدد المعالم يجهل فيه الفرد مظاهره

وأساببه. والقلق الاجتماعي هو واحد من تلك الأشكال التي تخضع للقلق العصبي، والمراهق الذي يعاني من القلق الاجتماعي غالباً ما نجده يصعب عليه التكلم أمام جمع من الناس أو تناول الطعام وسط آخرين في أماكن عامة، ويخشى أن يكون مراقباً أثناء الكتابة، كما يصعب عليه البدء في محادثة الغرباء أو حضور حفل أو التعامل مع الأشخاص ذوي السلطة.. وغيرها من مواقف التفاعل الاجتماعي التي إما نجده يتحاشاها أو أنه يخاف مواجهتها أو أنه يتحملها مع وجود قلق بالغ.

وغالباً ما يصاب المراهق ذي صعوبات التعلم الذي يعاني من القلق الاجتماعي من بعض الاضطرابات الفسيولوجية مثل خفقان القلب، وارتعاش الأيدي، وصعوبة النوم، واضطرابات المعدة، وتصبب العرق، وأيضاً يعاني من بعض المظاهر الانفعالية والتي يعبر عنها بعدم الثقة بالنفس، والشعور بالدونية، والشعور بانعدام قيمة الذات، إلى جانب معاناته من بعض المظاهر الاجتماعية والتي يعبر عنها بعدم القدرة على التوافق الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، وعدم الشعور بالانتماء للجماعة، ومحاولة تجنب المواقف الاجتماعية، وغير ذلك من المواقف التي تشعر الفرد بالعزلة الاجتماعية.

### **أسباب القلق الاجتماعي:**

يمكن تفسير أسباب والقلق الاجتماعي على وجه الخصوص في ضوء تفسير النظريات النفسية لاضطراب القلق وذلك على النحو التالي:

#### **١- النظرية الفسيولوجية:**

لقد أوضحت الدراسات أن هناك ثلاثة مواقع أساسية في المخ هي المسؤولة عن تنظيم القلق عند الإنسان، وهي المنطقة قبل الجبهية (الأمامية)، والغدة اللوزية، وأخيراً منطقة ما تحت المهاد Hypothalamus في منطقة تحت القشرة المخية.

وأعراض القلق تنشأ من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه السيمبثاوي والباراسيمبثاوي، ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنورادرينالين في الدم مع تنبيه الجهاز السيمبثاوي فيرتفع ضغط الدم، وتزيد ضربات القلب، وتحتفظ العينان، ويتحرك السكر من الكبد وتزيد نسبته في الدم مع زيادة العرق، وأهم مظاهر نشاط الجهاز الباراسيمبثاوي التبول والإسهال، وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والشهية والنوم والمركز الأعلى لتنظيم الجهاز اللاإرادي هو الهيبوثلاموس وهو مركز التعبير عن الانفعالات وعلى اتصال دائم بالمخ وهو المسئول عن الشعور الذاتي بالانفعالات وعلى اتصال بقشرة المخ لتلقي التعليمات منها للتكيف مع المنبهات الخارجية، ومن ثم توجد دائرة عصبية مستمرة بين قشرة المخ والهيبوثلاموس ومن خلال هذه الدائرة العصبية يستطيع الفرد أن يعبر عن انفعالاته.

## ٢- نظرية التحليل النفسي:

ينظر فرويد إلى القلق باعتباره إشارة إنذار بخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية ويكدر صفوها، فمشاعر القلق عندما يشعر بها الفرد تعني أن دوافع الهي تقترب من منطقة الشعور والوعي وتوشك أن تتجح في اختراق الدفاعات التي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها، وعلى هذا تقوم مشاعر القلق بوظيفة الإنذار للقوى المكدر، والممثلة في الأنا والأنا الأعلى لتحث مزيداً من القوى الدفاعية لتحول دون المكبوتات والنجاح في الإفلات من أسر اللاشعور، وإذا نجحت المكبوتات في اختراق الدفاعات، فإنها إما أن تعبر عن نفسها في سلوك لا سوي أو عصابي أو تنهك دفاعات الأنا بحيث يظل الفرد مهياً للقلق المزمن وهو في صورة العصاب.

### ٣- النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، فهم يفسرون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو ارتباط منه جديد بالمنبه الأصلي ويصبح هذا المثير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمنبه الأصلي فالسلوكيين يفسرون القلق الاجتماعي على أنه قلقاً حدث في الماضي نشأ من مثير مقلق فعلاً، صاحب هذا الموقف مثير آخر (موقف أو موضوع) غير مقلق، وتكررت هذه المصاحبة عدة مرات متتالية، فتم التزاوج بين المثيرين وأصبح ما يثيره واحد يثيره الآخر، ثم أصبح المثير غير المقلق وحده مرتبطاً بالقلق وباعت له بعد ذلك.

### ٤- النظرية المعرفية:

لقد ذهب أصحاب المدرسة المعرفية أمثال (أليس، بيك، وكييلي، وريمي، وميتشنيوم) إلى أن معتقدات الفرد وأفكاره الخاطئة تلعب دوراً حيوياً في توليد القلق لديه.

لذلك فقد لاحظ بيك Beck, A أن اضطراب التفكير يقع في لب العصاب، والتداخل مع التفكير الواقعي، وأن هناك ثلاث ظواهر تتاب مريض القلق وهي:

- ١- عدم القدرة على مناقشة الأفكار المخيفة: فقد يشك الفتاة أن أفكاره المثيرة للقلق غير منطقية ولكن قدرته على التقييم وإعادة التقدير بموضوعية تكون ضعيفة، وبالرغم من أنه قد يكون قادراً على مناقشة مدى منطقية أفكاره المثيرة للقلق إلا أنه يعتقد في جدواها وصلاحيتها.

٢- تكرار الأفكار بشأن الخطر: فمريض القلق لديه إدراكات متواصلة لفظية أو صورية بشأن حدوث مواقف مؤذية.

٣- تعميم المثير: فقد يزيد مدى المثيرات المحدثة للقلق، حيث يدرك أي صوت أو حركة أو تغيير بيئي على أنه خطر، فمثلاً المرأة المصابة بنوبة حادة من القلق قد يكون لديها هذه التجربة: سمعت صوت سيارة الإطفاء، وفكرت.. ربما يكون منزلي قد شب فيه حريق وفي نفس الوقت تتخيل أسرتها محبوسة في البيت محاطين بالنار، وهنا ينتابها القلق الشديد.

### دور الإخصائي النفسي في مواجهة مشكلة القلق الاجتماعي:

بعد قيام الإخصائي النفسي بتشخيص المشكلة من خلال تطبيق مقياس للقلق الاجتماعي وملاحظة سلوك المتعلم ذي صعوبات التعلم في المدرسة عامة والفصل خاصة، وعقد عدد من المقابلات مع المتعلم يتم استخدام فنية التحصين التدريجي (إزالة الحساسية تدريجياً) في خفض مشاعر القلق الاجتماعي وذلك على النحو التالي:

#### أولاً: التدريب على الاسترخاء:

ويتم ذلك خلال عدد من الجلسات الجماعية على النحو التالي:

#### ✓ الجلسة الأولى: التدريب على استرخاء اليدين والكتفين:

يطلب الإخصائي النفسي من المتعلمين أن يجلس كل منهم على الكرسي بشكل مريح، وأن يغلق كل طالب قبضة يده اليمنى بإحكام وقوة إلى أن يشعروا بالتوتر الشديد فيها، ويحاولوا زيادة شدة قبضة يدهم ويضعوها على مسند الكرسي ويلاحظوا الفرق بين حالة التوتر والشدة التي تحدث لقبضة أيديهم في الحالة الأولى، ويبين حالة الاسترخاء التي تكون عليها في الحالة الثانية - ثم يتم تكرار هذا التمرين حتى يكونوا فكرة علمية ويتمكنوا من السيطرة على عضلات

هذا الجزء من الجسم، ثم يمتد الانتقال بهم إلى تدريب اليد اليسرى بنفس الطريقة السابقة، ويطلب منهم القيام بتدريب كلا الذراعين معاً.

بعد ذلك يطلب من كل طالب أن يثني معصم اليدين إلى الخلف بشدة، ثم إرخائهما ووضعهما على مسند الكرسي ويطلب منهم أن يلاحظوا الفرق بين حالتي التوتر والاسترخاء التي تحدث لهما، ثم ثني الذراع من المرفق إلى أعلى كما لو كان الفرد منهم يلمس كتفيه، ثم يطلب منهم أن يسترخوا ويتركوا الذراع يسقط بشكل حر في استرخاء، ثم يكرر هذا التمرين مرة باليد الواحدة ثم باليد الأخرى ثم باليدين معاً. وبعد ذلك يطلب من كل طالب أن يرفع الكتفين إلى أعلى كما لو كانوا يريدون لمس أنفهم ويلاحظوا التوتر الذي يظهر في الكتفين ثم يسترخوا ويعودوا بهما إلى وضعهما المريح ويدرسوا التعارض بين حالتي التوتر والاسترخاء من جديد.

#### ✓ الجلسة الثانية: التدريب على استرخاء الرأس والرقبة:

يتأكد الإخصائي النفسي في بداية الجلسة من استيعاب المتعلمين للتمرينات السابقة لليدين والكتفين، وذلك حتى لا يتم الانتقال إلى تدريب آخر دون معرفة مدى تمكنهم منه. بعد ذلك ينتقل بهم إلى جزء آخر من الجسم وهو منطقة الرأس والرقبة، حيث يطلب من كل طالب أن يجعد جبهته وحاجبيه إلى أن يشعر أن عضلات الجبهة قد اشتدت وأن الجلد قد تجعد، ثم يطلب منهم أن يعودوا بعضلاتهم إلى وضعها المريح ويكرر ذلك التمرين من جديد حتى يشعروا بالفرق بين حالتي التوتر والاسترخاء.

بعد ذلك يطلب من كل طالب أن يغلق عينيه بإحكام وبقوة إلى أن يشعر بتوتر في كل المنطقة المحيطة، وكذا العضلات التي تحكم العين، ثم يطلب منهم أن يتركوا أعينهم على سجيتها في وضعها المريح ويلاحظوا التعارض بين التوتر والاسترخاء، ثم تكرر التمرين من جديد .. ويطلب منهم أن يطبقوا أعلى الفكين والأسنان والشفيتين بقوة وإحكام كما لو كانوا

يعضون على شيء ما بقوة، ثم يطلب من كل منهم أن يدع فكيه وشفتيه مسترخيان ويلاحظوا الفرق بين حالتي الشد والتوتر التي تسري حول الفم والاسترخاء الذي يحدث له بعد ذلك.

بعد ذلك ينتقل بهم إلى تدريب منطقة الرقبة، حيث يطلب من كل طالب أن يضغط برأسه إلى الخلف بأقصى ما يمكنه إلى أن يشعر بالتوتر في خلف الرقبة والجزء الأعلى من الظهر ثم يعود بها إلى وضعها المريح ويلاحظ أيضاً الفرق بين حالتي التوتر والاسترخاء وتكرار ذلك مرة أخرى.

#### ✓ الجلسة الثالثة: التدريب على استرخاء الصدر والبطن والظهر:

بعد التأكد من إتقان التمارين السابقة يطلب الإخصائي النفسي من كل طالب أن يقوس ظهره، ويلاحظ التوتر الذي بدأ يحدث للظهر، ثم يطلب منهم أن يسترخوا ويعودوا بالظهر إلى وضعه الطبيعي ويكرر التمرين، ثم يتم الانتقال إلى تدريب الصدر وذلك بأخذ نفس عميق وكتمه لأطول فترة ممكنة ويطلب منهم أن يلاحظوا التوتر الذي بدأ يسري في عضلات الصدر ثم يطلب منهم أن يقوموا بطرد الهواء (الزفير). وبعد ذلك يتم الانتقال إلى منطقة البطن وذلك بسحبها إلى الداخل في اتجاه الظهر (أي شفت البطن للداخل) والبقاء على هذا الوضع قليلاً ثم يدعها تسترخي ويتم تكرار هذا التمرين ويطلب منهم ضرورة ملاحظة الفرق بين حالتي التقلص والاسترخاء.

#### ✓ الجلسة الرابعة: التدريب على استرخاء الساقين والقدمين:

بعد أن يتأكد الإخصائي النفسي من إتقان المتعلمين لكل التمارين السابقة بدءاً باليدين والكتفين مروراً بالرأس والرقبة وأخيراً البطن والظهر والصدر يبدأ بتدريب الساقين حيث يطلب من كل طالب أن يقوم بفرد ساقيه وإبعادهما قدر استطاعته حتى يشعر بالتوتر في الفخذين، ثم يدع ساقيه يسترخيان، ويلاحظوا حالة الشد والتوتر التي حدثت للساقين والفخذين وحالة

الاسترخاء التي أصبحا عليها، ويتم تكرار التمرين أكثر من مرة، بعد ذلك يتم الانتقال إلى بطن الساق وذلك بأن يطلب من كل منهم أن يثني قدميه إلى الأمام في اتجاه الوجه إلى أن يشعر بالتقلص الشديد في بطن الساق وقصبة رجليه، ثم يعودوا بأرجلهم إلى وضعها المريح ليشعروا بالفرق بين التوتر والاسترخاء.

#### ✓ الجلسة الخامسة: استرخاء الجسم ككل:

في هذه الجلسة يتم عمل كل التمارين التي تم التدريب عليها وذلك بصورة ثابتة ونظامية بدءاً من اليدين والكتفين ثم الرأس والرقبة، والظهر والبطن والصدر، وأخيراً الساقين والقدمين وذلك للتأكد من استيعاب جميع أفراد العينة للتمرين بالكامل وذلك قبل الانتقال بهم إلى جلسات التحصين.

#### ثانياً: بناء المدرج الهرمي:

بعد أن يتم حصر مواقف القلق الاجتماعي عند المتعلمين خلال الجلسات السابقة للاسترخاء، يتم وضع هذه المواقف في قائمة متدرجة بحيث يكون أكثر المواقف إثارة للقلق في أسفل القائمة، وأقلها إثارة للقلق في أعلى القائمة، ويتم عرض هذه القائمة علي المتعلمين للتأكد من تسلسل المواقف من أقلها إثارة للقلق إلى أشدها إثارة له.

وفيما يلي نموذج لمدرج القلق الاجتماعي:

#### الموضوع:

- الذهاب لحفل إستلام جائزة أو شهادة تقدير وإلقاء كلمة فيه.
- خطوات المدرج الهرمي:
- أنت مدعو لاستلام جائزة وإلقاء كلمة وباقي علي الحفل يومين.
- أنت تفكر فيما سوف ترتديه في هذا الحفل.
- أنت تعد الخطبة التي سوف تلقيها في الحفل.

- باقي يوم واحد علي ذهابك للحفل.
- أنت في عشية الذهاب للحفل.
- أنت في صباح يوم الحفل وباقي ساعات قليلة.
- أنت الآن تستعد لارتداء ملابسك والذهاب للحفل.
- لقد ارتديت ملابسك وأنت في طريقك للحفل.
- أنت الآن في السيارة التي تقلك للحفل.
- لقد وصلت الآن إلي باب قاعة الاحتفالات.
- لقد نزلت لتوك الآن من السيارة وفي طريقك للجلوس بصحبة مرافقك.
- لقد بدأ الحفل وقد حان دورك للصعود واستلام الجائزة.
- لقد نودي علي اسمك ووقفت مع مرافقك لاستلام الجائزة.
- أنت الآن في طريقك لاستلام الجائزة.
- لقد تسلمت الجائزة وفي طريقك لإلقاء كلمة.
- أنت الآن تلقي كلمتك علي الحاضرين.

### ثالثاً: إجراء عملية التحصين:

بعد أن تم بناء مدرج القلق عندئذ تبدأ جلسات التحصين، ويطلب الإخصائي النفسي من كل طالب أن يرفع إصبع يده اليسرى حين يبدأ في تخيل المنظر وأن يستمر تخيله له وهو في حالة استرخاء ولمدة عشر ثوان منذ بداية رفع إصبعه، وإذا ما شعر بالقلق أثناء تخيل ٩ه للموقف يرفع إصبع يده اليمني فإذا ما رفعه يطلب منه التوقف عن تخيل المنظر والعودة إلي حالة الاسترخاء مرة أخرى، ولا ينتقل إلي المنظر التالي قبل أن يتمكن من تخيل المنظر مرتين علي الأقل دون رفع يده اليمني والاسترخاء فترة بسيطة بين المرتين، وعادة ما يتم إنهاء الجلسة بمنظر قد نجح المتعلمين في تخيله دون أن يشعروا بالقلق، ويتم بدء الجلسة التالية بهذا المنظر الأخير.

وهكذا حتى يتم الانتهاء من جلسات التحصين يتأكد الإحصائي من اجتياز كل طالب لقائمة مدرج القلق الاجتماعي بنجاح، ويمكن بعد أن يضعهم في مواقف حقيقية (أثناء حفلة، رحلة، اجتماع ... إلخ) وغيرها من المواقف للتعرف على ما حققوه من نجاح في اجتياز القلق الاجتماعي.

#### (٤) انخفاض تقدير الذات:

أن كل فرد ينظر إلى نفسه بطريقة ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكهم فنجدهم لا يتصرفون بحماس وأقبال نحو غيرهم من الناس والبعض الآخر يقدرون أنفسهم حق قدرها وبالتالي ينعكس ذلك أيضاً على سلوكهم نحو غيرهم فنجدهم يتصرفون أفضل مع غيرهم. وتوجد تعريفات عديدة لتقدير الذات منها أنه "حكم شخصي يقع على بعد أو متصل يتراوح ما بين الإيجابي والسلبي".

كما أن تقدير الذات يعد تقييماً يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحوه ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفاء أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجه كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة

مما سبق يرى المؤلف أن تقدير الذات هو "الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له"، وأنه يؤكد الدور الاجتماعي أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته، وهذا يوضح أهمية التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات لدى الفرد.

## العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات:

إن إدراك الذات عن طريق الاستدماج والإسقاط يكون في مجمله استدماج الحسن وإسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل الزيادة في جانب تسبب النقصان في الجانب الآخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرضه لعوامل دينامييه ذاتيه تؤثر فيه، وعليه نجد أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخاص بالذات فإنه يتوتر انفعالياً ويمكن أن نفترض أن غياب التعرف على الذات هو في حقيقته مقاومه للتعرف على الذات لذي نصل إلى افتراض أن العوامل الديناميه الداخلية تسبب عدم التعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها.

وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض:

١- عوامل تتعلق بالفرد نفسه: فلقد ثبت أن درجه تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نفسيه جيده. ساعد ذلك على نموه نمواً طبيعياً ويكون تقديره لذاته مرتفعاً أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.

٢- عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعيه

والظروف التي تربي ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

- هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة؟
- هل يقرر لنفسه ما يريد؟
- ما نوع العقاب الذي يفرض عليه؟
- نظره الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أم عداوة)؟

وخلصه القول أنه بقدر ما تكون الإجابة عن هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما تؤدي إلى درجة عالية من تقدير الذات.

كما أن من العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته والتي تتعلق بالفرد نفسه منها أيضاً استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيب للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة محبطة وتضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض، كذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها.

والقلق من المتغيرات التي وجد أن لها تأثيراً كبيراً على تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد فقد أوضحت العديد من الدراسات أن الفرد السوي الذي لا يعاني من القلق يتمتع بدرجة عالية من تقدير الذات وقد أكد روجرز على أن تهديد الذات أو سوء التوافق يحدث عندما يتعرض الإنسان للقلق، كما أن القلق هو استجابة انفعالية للتهديد تنذر بأن بنيان الذات المنظم قد أصبح في خطر، فالقلق يؤدي إلى أحداث تغيير خطير في صورة الفرد عن ذاته، أما إذا كان الفرد سوياً لا يعاني من أي قلق زائد فإن هذا يؤدي إلى أحداث التوافق الشخصي ويؤدي إلى تقدير ذات مرتفع لدى الفرد.

ويمكن القول بأن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيداً عن القلق حتى اعتبر البعض أن التقدير المرتفع للذات هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع مواجهه الفشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن يشعر بالحزن والانهيال، أما ذو التقدير

المنخفض للذات فإنه يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة لأنه يتوقع الفشل مسبقاً.

### ٣- اختلاف تقدير الذات باختلاف مواقفها:

من المعلوم إن تقديرنا لذواتنا يتغير في المواقف المختلفة كتغير مفهومنا لذواتنا في المواقف المختلفة أيضاً، فقد يقدر الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقاته الشخصية بالآخرين ويقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب ذكاءً وتفكيراً، ويقدر نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله، ومهما كان الأمر فإن الناس يحاولون في كل المواقف بصرف النظر عن القيمة المبدئية التي قدروها لأنفسهم أن يسلكوا بطرق تدعم تقدير الذات وقد يكون تحقيق ذلك صعباً في بعض الأحيان حيث إن حوافزنا وآراءنا عن الواقع تؤدي إلى نوع من الصراع فيما بينها مما يهدد تقدير الذات، ويبدو أنه لا سبيل إلى الخروج من هذا الصراع بدون عدم إشباع (رفض متطلبات الهو) أو الوقوع في خطأ (رفض متطلبات الذات العليا) أو الأصابة بالضرر (رفض متطلبات الذات) وتكون النتيجة هي القلق والشعور بالخوف، ويمكن القول بلغه التحليل النفسي، أن تهديد تقدير الذات هو تهديد للذات التي تحاول أحداث توازن بين الحاجات المتصارعة، ولا توجد طريقة سهلة للتخلص من الصراع ولكن كل ما تفعله الذات هو محاولة وقاية نفسها من القلق الذي يحدثه الصراع.

ويتضح مما سبق، أن تقدير الذات بمثابة تقييم عام لقدرات الفرد ينقله إلى الآخرين بالأساليب التعبيرية المختلفة، وتوضح أيضاً أهمية العوامل البيئية والعوامل الشخصية في تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد، وأهمية القلق في تكوين تقدير ذات مرتفع لمن لا يعاني من القلق ولديه درجة ملائمة من الاستقرار النفسي ويستطيع مشاركته الآخرين والإقبال عليهم والتعامل معهم، أما من يعاني من القلق والتوتر النفسي الشديد فإنه بلا

شك لديه مفهوم سلبي عن ذاته وبالتالي يعاني من التقدير المنخفض للذات، كذلك نجد أن تقدير الشخص لذاته يتغير باختلاف المواقف، فقد يقدر الشخص ذاته بدرجات متفاوتة حسب الموقف الذي يتعرض له حتى لا يكون عرضه للقلق والصراع وتهديد الذات.

وفي هذا الصدد ولما لمجال صعوبات التعلم من آثار سلبية على العملية التربوية داخل الأسرة وداخل المدرسة، فقد تعددت وتنوعت الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة ، فقد حاولت بعضها التعرف على الخصائص المعرفية، والسلوكية، والانفعالية، والنفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية أمثال: محمود منسي (١٩٨٩)، السيد صقر (١٩٩٢)، فوجن وآخرين (Voughan, 1992) et al, 1992، عبد الناصر أنيس (١٩٩٣)، سعدة أبوشقة (١٩٩٤)، بربرا (Barbara, 1996)، وفيشر وآخرين (Fisher et al, 1996)، لورانس وكارين (Lawrence & Karen, 1996)، جونسون (Johnson, 1997)، محمد الديب (٢٠٠٠)، نصره جلجل (٢٠٠١)، عفاف عجلان (٢٠٠٢)، وكان وجوى (Kane & Joy, 2002) والتي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمستوى منخفض في تقدير الذات، التحصيل الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي مع العاديين داخل حجرة الدراسة.

#### (٥) قصور المهارات الاجتماعية:

ينظر للمهارات الاجتماعية على أنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً ، أو ذات قيمة ، وفي الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد ، ولمن يتعامل معه ، وذات فائدة للآخرين بوجه عام.

وتُعرف بأنها "مجموعة من الأنماط السلوكية سواء أكانت لفظية أو غير لفظية يستجيب لها الأطفال في علاقاتهم مع الآخرين (كالأقران، الوالدين، المدرسين، والجيران) كمحكات لمصادر التفاعلات الشخصية، وتمثل هذه المجموعة مقومات التفاعل مع البيئة المحيطة بهم كمكاسب مرغوبة أو غير مرغوبة في البيئة الاجتماعية بدون إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين".

ويعرفها المؤلف بأنها "القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي، بما يتناسب مع طبيعة الموقف".

وفي هذا الصدد تشير نتائج العديد من الدراسات والبحوث أمثال: سعدة أبو شقة (١٩٩٤)، أشرف عبدالبر (٢٠٠٤)، وطه هندأوى (٢٠٠٧) والتي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع أقرانهم، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية.

كما يذكر أنور الشرقاوي (١٩٨٤ : ١٠)، ومحمد الطيب (١٩٩٤ : ١٢٢) بأن الدراسات والبحوث التي أجريت حول خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم تؤكد علي أنهم يعانون من سوء التوافق الاجتماعي والرفض من المعلم والأقران، وأنهم أقل مرونة وقبولا اجتماعياً، كما أنهم أقل تقديرًا لذاتهم، وأكثر قلقاً ويظهرون سلوكيات غير اجتماعية، ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية.

#### (٦) السلوك الإنسحابي (الإنسحابية):

يظهر الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم إنسحاباً من المواقف الاجتماعية والعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة والكسل والخمول. إن مثل هؤلاء الأطفال لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ولا ينظرون إلى الأشخاص

الذين يتكلمون معهم ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأشخاص.

ويعد الانسحاب الاجتماعي ظاهره سلوكية معقدة ذات جوانب متعددة. وقد تكون هذه الظاهرة دليلاً على عجز في الأداء أو عجز في المهارات ، وفي كلتا الحالتين فهذه الظاهرة يصاحبها فقدان الاهتمام بالأحداث والأشياء والأشخاص الأمر الذي يقود إلى الاكتئاب والإحباط والقلق والخوف وغير ذلك من الأنماط السلوكية غير المقبولة.

وحقيقة الأمر أن السلوك الإنسحابي هو الذي تتحكم به المثيرات التي تسبقه، فبمجرد حدوث المثير يحدث السلوك، فالحليب في فم الطفل يؤدي إلى إفراز اللعاب، ونزول دموع العين عند تقطيع شرائح البصل وهكذا وتسمى المثيرات التي تسبق السلوك بالمثيرات القبلية.

كما أن السلوك الاستجابي لا يتأثر بالمثيرات التي تتبعه وهو أقرب ما يكون من السلوك اللاإرادي، فإذا وضع الإنسان يده في ماء ساخن فإنه يسحبها أوتوماتيكياً، فهذا السلوك ثابت لا يتغير وإن الذي يتغير هو المثيرات التي تضبط هذا السلوك.

فالانسحاب الاجتماعي - إذن - بصورة عامة - هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي ، إذا حاول الطفل أن يتفاعل مع الآخرين ، فإنه يخفق في المشاركة ولا سيما في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب ، بالإضافة إلى الافتقار إلى التواصل الاجتماعي ، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية ، أو بناء صداقة مع الأقران، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عن الناس والبيئة المحيطة ، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المحيطة ، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة، ويستمر فترات طويلة، وربما طوال الحياة.

ويعرف كمال سيسالم (٢٠٠٢: ٤١٨) السلوك الانسحابي بأنه "أحد المظاهر التي يتميز بها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أو انفعالية، وهو السلوك الذي يعبر عن فشل الطفل في التكيف مع الواقع، ومع متطلبات الحياة الاجتماعية ، وأن من مظاهر هذا النوع من السلوك: الانطواء على الذات ، وأحلام اليقظة، والقلق الزائد وادعاء المرض، والخوف، وعدم الرغبة في إقامة علاقات مع الآخرين".

في حين يعرفه مؤلف الكتاب بأنه "تلك السلوك الموجه نحو الداخل أو نحو الذات. وأنه يتضمن البعد - من الناحية الجسمية والانفعالية عن الأفراد والمواقف الاجتماعية، وأن الكثير من الأفراد المضطربين سلوكياً يظهران انسحاباً من المواقف الاجتماعية ، والعزلة والاستغراق في أحلام اليقظة، والكسل والخمول. وأن مثل هؤلاء الأفراد لا يستجيبون لمبادرات الآخرين ، ولا ينظرون إلى الأفراد الذين يتكلمون معهم، ولا يكونون صداقات بسبب افتقارهم للمهارات الاجتماعية المناسبة لفعل ذلك. وهم لا يمثلون أي تهديد لغيرهم من الأفراد".

### تقييم الانسحاب الاجتماعي وتشخيصه:

تكاد تتفق أدبيات التربية الخاصة فيما يتعلق بقياس سلوك الانسحاب الاجتماعي على أن هناك ثلاثة أساليب رئيسية لتقييمه وتشخيصه، وهي الملاحظة، وتقدير الأقران، وقوائم التقدير السلوكية. وهذه الأساليب يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

#### ١- الملاحظة Observation:

وهي أكثر الأساليب استخداماً في هذا الخصوص ؛ وتتضمن ملاحظة أنماط تفاعل الطفل في المواقف الطبيعية بشكل مباشر. والأساس في مكونات الملاحظة المباشرة الطبيعية يتمثل في تحديد السلوك بدقة وفي تحديد المواقف

التي سوف تتم فيها ملاحظة السلوك ، وفي إرسال الملاحظين لتسجيل الأنماط السلوكية المختلفة ، وفي التأكد من أن السلوك تتم ملاحظته بدقة وبشكل ثابت. كذلك فإن هذه الطريقة تمكن الباحثين من قياس سلوك الطفل بشكل متكرر ، ودراسة المثيرات القبلية والمثيرات البعدية المرتبطة بسلوكه، وذلك له أهمية كبيرة في تحليل السلوك وبالتالي في وضع الخطط العلاجية المناسبة.

## ٢ - تقديرات الأقران وتقييماتهم Peer assessment:

وتهدف إلى معرفة تقدير الأقران للسلوك الاجتماعي ، والمكانة الاجتماعية للطفل، ويستخدم لتحقيق هذا الهدف المقاييس السوسيومترية على نطاق واسع.

## ٣ - قوائم التّقدير السلوكية Behavioral Rating inventory:

ويقوم بتطبيقها المعلمون، وتتضمن توظيف هذه القوائم في تقييم السلوك الانسحابي للأطفال، وتشتمل هذه القوائم مجموعة من الأنماط السلوكية التي يطلب من المعلمين تقدير مدى إظهار الطفل لها.

## إتيكيت التعامل مع ذوى صعوبات التعلم:

الأطفال ذوى صعوبات التعلم جزء من المجتمع الذي نعيش فيه ولأن أغلب مجتمعنا لا يتقن فن التعامل معهم فمن ينظر اليهم نظرة شفقه ومنا من يخاف أن يتعامل معهم وينسى أنه طفل وقبل ذلك كله ينسى أنه إنسان ولذلك انقل لكم إتيكيت التعامل معهم حتى نستفيد جميعاً.

يقوم التفاعل الاجتماعي بتزويد الطفل بخبرات تعليمية تساعد على تعلم المهارات الاجتماعية وتعلم المهارات اللغوية والحركية وطرق التعبير عن المشاعر والعواطف وتعرفه بالقيم الأخلاقية. ويلعب هذا التفاعل دوراً كبيراً في عملية النمو الاجتماعي لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال

نوي صعوبات التعلم. فمن منا لا يحتاج إلى تواصل وتفاعل اجتماعي مهما اختلف مستواه التعليمي أو الاجتماعي أو حتى قدراته العقلية والجسدية النفسية؟ وكأي فرد من أفراد المجتمع يحتاج الأطفال نوي صعوبات التعلم لتفاعل الاجتماعي والذي يكسبهم ثقة وأمان. وهذا لا يعني أن هذه الفئة من الأطفال تحتاج لحنان خاص لأنها تشعر بكل شيء من حولها رغم أن الله تبارك وتقدس قدر بأن تتوقف وظيفة أحد أعضائهم لحكمة يعلمها وحده سبحانه وتعالى. وقد يخطئ بعض الناس باحساسهم بالشفقة على هذه الفئة فلا يفرقون بين شفقة وعطف. فالطفل ذي صعوبات التعلم لا يحتاج لشفقة بقدر ما يحتاج لعطف وحنان.

والقاعدة الأهم والأعم في التعامل مع نوي صعوبات التعلم هي التعامل الفردي (أي أن تعامله باستقلالية وتشعره باهتمام وانتباه خاص). حيث إن إحساس الطفل ذي صعوبات التعلم بنفسه يأتي من خلال معاملتك له. فإن أحسسته أنه شخص طيب وأحسسته بمحبتك فإنه سيكون فكرة عن نفسه بأنه كذلك، وأنه ذو شأن في هذه الحياة. أما إن أحسسته بأنه ليس محبباً وأنه شيء غريب فإنه سينشأ على ذلك ويكون فكرة سلبية عن نفسه. وللتواصل الاجتماعي فنون لا تقتصر على طبقة معينة من الناس. فهناك أيضاً إتيكيت للتعامل مع نوي صعوبات التعلم. فقد يصدق أن تلتقي بهذه الفئة في مكان عام أو في الطرقات أو حتى تكون مستضيفاً لهم في بيتك.

فما هي أصول التعامل مع الأطفال في المواقف والمناسبات الاجتماعية (إتيكيت التعامل مع نوي صعوبات التعلم)؟

أولاً: ما يتوجب عمله عند التقائك أو استقبالك لطفل يعاني من صعوبات في التعلم:

١- إسأل الطفل عن اسمه بنبرة هادئة محافظاً على ابتسامتك. فإن كان لا يعرف اسمه انتظر الرد من المرافق له. وبعد أن تعرف اسمه حييه باسمه بصوت هادئ (أهلاً يا أحمد. كيف حالك؟).

٢- إن الصوت والكلمات المستخدمة جزء لا يتجزأ من عملية التواصل فنبرة الصوت الهادئة وسرعة الكلام البطيئة من شأنها أن تزرع الأمن والثقة وتزيد من تفاعل الطفل ذو الاحتياجات التربوية الخاصة.

٣- قد يسيء هؤلاء الاطفال تفسير المواقف الاجتماعية وقد يستجيبون لها بطريقة غير ملائمة حيث يكون النمو الاجتماعي لتلك الفئة ضعيفاً ويظهر ذلك في المواقف الاجتماعية، فعلى من يتعامل معهم أن يحاول تفهم ذلك وتداركه بشدهم للمشاركة وخاصة ان كانوا يحاولون التتحي والانسحاب، فهم بحاجة ماسة للتشجيع على الدمج.

٤- من المهم مكافأة أو تعزيز هؤلاء الأطفال لتشجيع التواصل والاتصال لديهم.

ثانياً: عند محاولة الحديث والمشاركة مع ذوي صعوبات التعلم في المواقف الاجتماعية المختلفة:

فعد محاولة الطفل التعبير عن ذاته يجب الأخذ بعين الاعتبار

النقاط التالية:

١- استمع له إذا أتاك طفل من ذوي صعوبات التعلم محدثاً فعليك الاستماع إليه وعدم استعجاله بالكلام. فقد يتأفف البعض ويحاول الاستعجال بحجة عدم فهمهم لما يتكلم الطفل. فمن اللائق في هذا الحال إعطاء الطفل فرصة للتعبير عما يجول في قرارته والتفيس عما في داخله حتى لو

كان بالأصوات. فعندما يتواصل الطفل ذو الصعوبة في التعلم مع أي كان فهو يحاول جاهداً أن يقول لك ما يشعر به، بل ولربما يريد أن يعبر لك عن مدى سعادته. لذلك علينا محاولة فهم ما يقول ومساعدته في التعبير عن نفسه حتى لو استدعى الأمر الاستعانة بمن يساعدنا على فهم أقواله في ذاك الموقف.

٢- أشعره باهتمامك فيما يقول أعط الطفل اهتمامك وأصغ إليه حتى لو لم تفهم كل ما يخبرك به. وإياك أن تشعره باللامبالاة فيما يقول أو أنك غير مكترث. فإن حسن استماعك للطفل وعدم مقاطعتك لتعبيراته تشجعه على تطوير مهارة التعبير عن الذات والإنتاج اللفظي.

٣- تعديل السلوك إن أخطأ الطفل ذو الصعوبة في التعلم وإياك وأن تعاقبه بقسوة جارحة ولا أن تفرط في دلاله بتجاوزك لأخطائه. فالقسوة الجارحة ستتبعها نظرات شفقة تشعره بالحزن والانتقاص وخاصة إن حصل هذا أمام الناس. كما ويجب عدم تجاوز الأخطاء إن صدرت في مواقف معينة، بل كأى طفل سوي علينا تعديل سلوكه بالعقاب إن أخطأ وتعزيزه بالثواب إن أصاب.

٤- لا يكون العقاب أمام جمع من الناس إلا عقاباً لفظياً لا يجرح. فالهدف من العقاب تنبيهه لعدم قبول السلوك الخاطئ. بذلك يتنبه الطفل لأخطائه فيتجنبها ويشعر بالمراقبة المستمرة والتي من شأنها تعويد الطفل على السيطرة على أخطاءه وتجنبها. ومن جهة أخرى إن أخطأ الطفل فلا يجب أن نحل مشاكله بعزله عن العالم لإراحة نفسنا، بل علينا أن ندفعه للتواصل الاجتماعي ودمجه مع الآخرين. فإن من أهم الجوانب التي يجب أن نركز عليها ونأخذها بمحمل الجد هي الجوانب الاجتماعية والتواصلية للطفل ذو الصعوبة في التعلم.

ومن هنا يجب أن نتذكر دوماً أن طفلنا يحتاج لعطفنا واهتمامنا. والعطف والاهتمام لا يعني أبداً الإقراط في دلاله وتجاوز أخطائه، بل اهتمامنا ينعكس في تنشئتنا له وتقويته للاندماج في المجتمع وهذه أبسط حقوقه.

فعلينا جاهدين أن نجنب أبناءنا المعاقين الانسحاب اجتماعياً لأن حاجاتهم النفسية بنفس المستوى من الأهمية لحاجات الأفراد الآخرين. ويجب أن نراعي أنه من أقل حقوق الطفل ذو الاحتياجات التربوية الخاصة هو السماح له بالتفاعلات الروتينية لإعطائه الفرصة بالشعور بالأمن والثقة. وهذا كله يعتمد على من يتعامل مع الأطفال.

ومما سبق يؤكد المؤلف على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثلهم كمثل الفئات الأخرى والناس عامة، لهم كما لغيرهم إيتيكييت وفن في التعامل. فالذوق الرفيع لا ينحصر مع فئة معينة من الناس، بل هو طبيعة في الشخص تتبع منه وتنعكس نجاحه في حياته ومع من حوله. آملين التعاون والاندماج مع هذه الفئة من الأفراد وإعطائها أبسط حقوقها في الحياة والتفاعل مع الناس.

## ○ التطبيقات التربوية لاستخدام الكمبيوتر في مجال صعوبات التعلم:

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي تقدماً ملموساً وانفجاراً معرفياً ملحوظاً في مجال العلوم السلوكية والتربوية، حيث ظهرت العديد من النظريات و الرؤى التربوية الجديرة بالاهتمام، والتي مهدت لظهور بعض العلوم الجديدة في المجال التربوي ومنها على سبيل المثال، علم التعليم Science of Instruction وعلم تصميم التعليم Science of Instruction Design وغيرها، مما يستدعي الأمر البحث والتفكير في

كيفية استثمار هذه المعرفة وتوظيفها لتطوير العملية التعليمية بكافة عناصرها ورفع مستوياتها الكيفي، وهو ما قد يتحقق من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية التوظيف الأمثل المبني على أسس منهجية سليمة. والتعلم الذي يستخدم الحاسب الالكتروني (الكمبيوتر) اظهر فعالية في تحسين عملية التعلم. فالمواد التعليمية المستخدمة في هذا المجال من نوع البرامج الخطية والتي يتقدم بها المتعلم ضمن طريق واحد من إطار إلى الذي يليه، بحيث إن مادة أى برنامج تعتمد على المادة الموجودة في البرنامج السابق له.

ومن المتوقع أنه كما يحسن استخدام الكمبيوتر أداء العاديين، فإن استخدامه لدى ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة سيكون أكثر فاعلية، لأنهم في مسيس الحاجة إلى وسيلة تعليمية متعددة الحواس، فيزيد من انتباههم وينمي تفكيرهم ، ويدفعهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى كل ما هو جديد، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يلعب دوراً فعالاً كأداة ترفيهية في تحسين توافقهم النفسي والاجتماعي الذي يعانون من انخفاضهما.

لذلك فإن الأطفال ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة في أشد الحاجة لتعلم بعض الفنون والنظم التعليمية أكثر من الأطفال العاديين، ويوضح الجدول التالي مزايا التعلم بالكمبيوتر لدى ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة. (Judith, 1983: 215-216)

**جدول (٢) مزايا وفوائد التعلم بالكمبيوتر لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة**

مزايا التعلم بالكمبيوتر	الفائدة
١- يوفر بيئة تعليمية آمنة للتلميذ.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون الخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ.</li> <li>• يشجع المتعلمين على خوض أى تجربة بدون الشعور بالخطر.</li> <li>• يشجع المتعلمين على الاستقلالية الذاتية والاحساس بالمسؤولية تجاه التعلم.</li> </ul>
٢- يمكن أن يعد برامج فردية حتى ولو كان التطبيق جزءاً من البرنامج.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يغرس فى المتعلم حب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها كما يوفر له الطرق التدريبية التى تناسبه.</li> <li>• يغرس فى المتعلم الثقة بالنفس عندما ينجح فى اختيار أى تجربة ثم يبدأ فى أن يفكر فى نفسه "كمتعلم".</li> </ul>
٣- يلبى احتياجات المتعلمين وبناء على ذلك ، يجعل المتعلمين يتخذون قراراتهم بأنفسهم.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• يشجع المتعلمين على اتخاذ القرار بأنفسهم فهم ليسوا فى حاجة إلى مساعدة من أى شخص.</li> <li>• يشجعهم على الاعتماد على النفس ، فالمتعلم يبحث بمفرده عن الكيفية الصحيحة التى يجيب بها عن الأسئلة.</li> <li>• يثبت فى المتعلمين الالتزام بالوقت فكل مرحلة لها زمن معين.</li> <li>• كل ما يقرأه المتعلمين يجدون له تفسير بيانى.</li> </ul>
٤- يمددهم بإشارات وإيماءات وخلفية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• المتعلم يعرف فوراً نتيجة اتخاذه للقرار.</li> <li>• المتعلم يكون على دراية بالإجابة الصحيحة</li> </ul>

لكل سؤال من الأسئلة المعروضة عليه وكيفية الوصول للحل الأمثل.	عما يحتاجونه.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• يشجع المتعلم على الدقة والاختصار في الإجابات.</li> <li>• يقوم المتعلم بإدخال إجابته باستخدام الحروف للوصول للحل الصحيح من خلال لوحة المفاتيح.</li> <li>• ينمي التآزر الحركي/بصري من خلال العين واليد.</li> </ul>	٥- يستلزم أن يطبع المتعلم إجاباته.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ينمي في المتعلم التحكم الذاتي أو يجعله يستخدم המחاة (المسافة في الكمبيوتر) حتى يصل للأسلوب السليم في الحل.</li> </ul>	٦- يعطى للتلميذ نقاط يصل إلى الحل الصحيح من خلالها.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• يمكن للمتعلم أن يعالج أحد الجمل بترتيبها ويرى بعد ذلك تأثير ذلك ، بمعنى أن الكمبيوتر يوضح له بعد ذلك إذا كانت جملة مقبولة أم لا.</li> </ul>	٧- يعطى للتلميذ نموذجاً رياضياً ولغويًا في آن واحد.

وعلى هذا، فالكمبيوتر يعتبر في أهميته كمستودع احتياطي بمثابة صندوق مليء بالكنز المحمل بالأمل يلبي احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، ولقد ساعدنا من خلال تطورات التكنولوجيا ، وهذا يعني أن مستخدمي الكمبيوتر يجب أن يعرفوا أنه متعدد الجوانب والاستخدامات، ويعنى أيضاً أن التكنولوجيا التي تدخلت في صناعته استخدمت بشكل تطبيقي ليتكيف معه هؤلاء الأطفال ، كما يجب أن يتكيف مع استراتيجيتهم التعليمية بالمثل.

وفي هذا الإطار، فإن التعليم باستخدام الكمبيوتر والذي أساسه التعليم التكنولوجي يمكن أن يسهم بشكل فعال في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات

التربوية الخاصة ، فالكمبيوتر لديه القدرة على مساعدتهم فى الوقاية من ظهور مشاكل تعليمية طارئة ، لذلك فقد تم الاتفاق على أن الكمبيوتر وسيلة تكنولوجية يمكن تطويرها لتكون مصدرا مساعدا من مصادر تعليم الأطفال نوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، لذلك فإن استخدام الكمبيوتر له الفاعلية فى مدارس التربية الخاصة لحاجة هؤلاء الأطفال الماسة إلى برامج ذات طابع خاص يتمشى مع مستوياتهم وقدراتهم. (Joseph & Theodore, 1995: 76-78)

كما يستطيع الكمبيوتر أن يلعب دوراً مهماً فى تعليم نوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، حيث يكون فى أغلب الأحيان وسيلة فعالة تخفف عليهم عبئا كبيرا فى أثناء تعليمهم ، وقد طور مركز أبحاث الكمبيوتر فى مدينة "لومان بفرنسا" ، برمجية تعليمية لتعليم القراءة والكتابة بواسطة الكمبيوتر للأطفال الذين تأخروا فى تعليمهم أو الذين يعانون من مشاكل حركية نفسية (مهارية) أو مشاكل مكانية أو زمنية ، حيث باستطاعة تلك البرمجية تشبيه حركة القلم على الشاشة بنفس الطريقة التى تتم بواسطة الكتابة اليدوية. (إبراهيم الفار، ١٩٩٨ : ٦٢ - ٦٣)

ومن ضمن تطبيقات الكمبيوتر لدى نوى الاحتياجات التربوية الخاصة أنه يلبي الكثير من حاجاتهم بأقل جهد وأقل عناء، وفى كثير من الأحيان بأقل تكلفة أيضاً ، وقد أدت التكنولوجيا إلى تقديم وتوفير الكثير من المهمات لنوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، ويتمتع الكمبيوتر كوسيط تعليمى بمميزات خاصة فى مجال التأهيل المهنى وتهيئة هؤلاء الأطفال للعمل ، كما يسهل إيمانهم فى المجال الإنتاجى ، أما بالنسبة لفرص العمالة فإن للكمبيوتر وتطبيقاته الإلكترونية أهمية خاصة لنوى الاحتياجات التربوية الخاصة إذ أنه يمكنهم من تحقيق حياة مستقلة ومنتجة، وبالتالي الحفاظ على كرامتهم الإنسانية ، وهذا بسبب التطورات المتقدمة التى أحرزتها التكنولوجيا

الجديدة (لاسيما التكنولوجيا القائمة على الكمبيوتر). (عبدالحافظ سلامة،  
٢٠٠١: ٢٢٢)

لذلك فالكمبيوتر لا يقدر بمال ويقوم بمساعدة الأفراد ذوي  
الاحتياجات التربوية الخاصة على التغلب على كثير من الصعوبات التي  
تواجههم في أثناء تعلم القراءة أو الكتابة أو الرياضيات ، فهو يمنحنا المادة  
التعليمية اللازمة ، كما يستطيع أن يرصد مدى ما يحققه المتعلمين من تقدم  
وأن يمنحنا كذلك المساعدة العلاجية المناسبة. (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠١:  
٢٢٦ - ٢٣٣)

وفي ضوء الاهتمام بتربية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية  
الخاصة أظهرت المستحدثات التكنولوجية دورها الفعال في شتى مجالات  
الحياة على وجه العموم والتربية على وجه الخصوص ، لذا تم اختيار  
الكمبيوتر الذي يعد الأب الروحي لكل المستحدثات التكنولوجية (الوسائط  
المتعددة Multimedia - الوسائط الفائقة Hypermedia - الفيديو  
التفاعلي Interactive video - شبكة الاجتماع عن بعد Conference  
video - الإنترنت Internet) ببعض وسائطه المتعددة وفعالة الاستخدام  
في التعليم لدى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. (محمود أبوناجي،  
٢٠٠٣: ١٩٩ - ٢٠٠)

فالكمبيوتر يشجع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في  
الحصول على المعلومات والبحث عن المعرفة بأنفسهم بدلا من الاعتماد على  
نشاط المعلم في التلقين المباشر لهم كما في كافة الأساليب التقليدية في الفصل  
المدرسي ، بينما المتعلمين يجلسون في سكون بلا نشاط يذكر ، فالكمبيوتر  
دائرة معارف كاملة طالما توفرت برامجه Software وأسطوانات مجمعة  
C.D,s وإمكانية الاتصال بشبكة الإنترنت العالمية لأي مجال أو علم  
أو معلومة من أي مكان في العالم وجميعها امكانيات يمكن أن يتعامل معها

الطفل بالسرعة التي تتناسب مع قدراته العقلية والجسمية ومع ما يعانيه من إعاقة أو قصور في تلك القدرات وتعطيه في الحال التغذية الراجعة الفورية اللازمة لتدعيم عملية التعلم من جهة ، وقدرته على الإنتاج الفكري والمعرفي من جهة أخرى.(عثمان فراج، ٢٠٠٤: ٢٣١ - ٢٦٢)

لذلك يعتبر الكمبيوتر وسيلة تعليمية فعالة مع الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، فهم يجدون متعة كبيرة في أداء مختلف المهام والأنشطة باستخدامه ، حيث يزيد من دافعيتهم للتعلم مما يحسن من مستوى تحصيلهم ، ويساعدهم على الاستفادة من كل المصادر المتاحة في بيئة التعلم، وهو ما يعمل على تطوير وتنمية جوانب القوة لديهم ، ويحد بالتالي من نواحي ضعفهم وما قد يرتبط بها من متغيرات معرفية.(عادل عبدالله، ٢٠٠٤: ٦٨٦ - ٦٨٧)

ولما كان عالمنا اليوم يعيش عصر العلم والتكنولوجيا ، عصر التقدم العلمي ، ولا نخالي إذا قلنا أن من أبرز ظواهر التقدم العلمي والتقني ظهور الكمبيوتر إذ يعد الكمبيوتر كعلم نظري ، وكتطبيق عملي ، سمة مميزة من سمات العصر الحاضر فإن الكمبيوتر يعد أحد الوسائل الأساسية المساعدة في عمليتي التعلم والتعليم ، حيث إن الكمبيوتر أصبح أحد الوسائل الأساسية لعرض المعلومات ، والتي يمكن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة ، مثل التدريب والممارسة.

كما أن الكمبيوتر كتكنولوجيا متطورة يعد مدخلاً متكاملًا لتعليم وتعلم مختلف الموضوعات والمقررات الدراسية ، ولقد تطور هذا المدخل مع تطور أجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ونظريات التعلم والتعليم وأصبح ظاهرة لها مدلولاتها ومبرراتها وآثارها على عمليتي التعلم والتعليم ، فقد تعددت وتشعبت استخدامات الكمبيوتر في عمليتي التعلم والتعليم ، حيث يكون الكمبيوتر عوناً للمعلم ، ومساعداً له ومكماً لأدواره ،

حيث يساعده في مواجهة العديد من القضايا والمشكلات التربوية مثل مشكلة صعوبات التعلم التي تعد أبرز أسباب الفشل الدراسي لدى المتعلمين.

وفي هذا الإطار يشير أشرف بهجات (٢٠٠٥ : ٥٨٨) إلى أن الكمبيوتر بسرعه ودقته ومرونته وسهولة التحكم فيه يقدم لنا مجموعة من أفضل البرامج التعليمية التي تمزج بين التعليم والتكنولوجيا والتي تقوم على التفاعل بين المتعلم والكمبيوتر ، بحيث يقوم الكمبيوتر بدور المعلم ويكون هناك حوار بينه وبين المتعلم.

ويذكر جولى ولأورينس (Julie & Lawrence, 1996 : 273) أن الكمبيوتر بإمكانه تحسين مستوى العمليات المعرفية الأساسية (الانتباه - الإدراك - التذكر) ويقتصد في وقت المتعلمين في الدراسة المباشرة للمواد الدراسية.

وبعد أن تم استعراض التطبيقات التربوية لذوى الاحتياجات التربوية الخاصة بصفة عامة سيلقى المؤلف الضوء على تطبيقات الكمبيوتر التربوية فى مجال صعوبات التعلم بصفة خاصة.

#### **- تطبيقات الكمبيوتر التربوية فى مجال صعوبات التعلم:**

لما كان استخدام الكمبيوتر يحسن أداء المتعلمين العاديين ، فإن استخدامه لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم سيكون أكثر فاعلية ، لأنهم فى أشد الحاجة إلى وسيلة تعليمية متعددة الحواس ، فيزيد من انتباههم وينمى تفكيرهم ، ويدفعهم إلى التعلم ، ويشوقهم إلى ما هو جديد ، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر وكما يذكر وليد خليفة (٢٠٠٥ : ٨٩) يلعب دوراً فعالاً كأداة ترفيهية فى تحسين توافقهم الشخصي والاجتماعي الذي يعانون من انخفاضهما.

وفى إطار ما سبق فإن التعليم باستخدام الكمبيوتر والذي أساسه التعليم التكنولوجي يمكن أن يسهم بشكل فعال فى تعليم ذوى صعوبات التعلم،

ويمكننا توضيح مزايا وفوائد التعلم بالكمبيوتر لدى نوى صعوبات التعلم فيما يلي:

- ١- التعلم باستخدام الكمبيوتر يغرس في المتعلم حب المعرفة والتعرف على مختلف المهارات والتدريب عليها ، كما يوفر له الطرق التدريبية التي تناسبه.
  - ٢- التعلم باستخدام الكمبيوتر يوفر بيئة تعليمية آمنة للمتعلم ، حيث إنه يشجع المتعلمين على تجريب الأشياء الجديدة بدون إخوف من أن تكون هذه الأشياء خطأ ، كما أنه يشجع المتعلمين بالإستقلالية والإحساس بالمسئولية تجاه التعلم.
  - ٣- التعلم باستخدام الكمبيوتر يغرس في المتعلم الثقة بالنفس عندما ينجح في اختيار أي تجربة ثم يبدأ في أن يفكر في نفسه "كمتعلم".
  - ٤- التعلم باستخدام الكمبيوتر يلبي احتياجات المتعلمين ومن ثم يجعلهم يتخذون قراراتهم بأنفسهم ، كما أنه يبيث في المتعلمين الإلتزام بالوقت حيث إن كل مرحلة لها وقتها المحدد.
  - ٥- التعلم باستخدام الكمبيوتر ينمي التآزر البصري / الحركي لدى المتعلمين من خلال استخدام العين واليد معاً في آن واحد.
- وهذه المزايا والفوائد السابق ذكرها عن استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية ترى نهلة عبد الرزاق (٢٠٠٦ : ٤٨) أنها تساعد على التغلب على المشاكل الناجمة لدى جميع الفئات وبالأخص فئة نوى صعوبات التعلم ، كما تمنحهم الشعور بالثقة بالنفس وزيادة التحصيل الدراسي الجيد.
- وعلى ذلك فالكمبيوتر لديه القدرة على مساعدة نوى صعوبات التعلم في الوقاية من ظهور بعض المشكلات التعليمية ، لذلك فإن الكمبيوتر يعد وسيلة تكنولوجية يمكن تطويرها لتكون مصدراً مساعداً من مصادر تعليم نوى صعوبات التعلم ، وبالتالي فإن استخدام الكمبيوتر له الفاعلية في تعليم

ذوى صعوبات التعلم بحاجة هؤلاء الأفراد إلى برامج تدريبية ذات طابع خاص يتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم.

لذلك ترى هبة ممدوح ومحمد السيد (٢٠٠٦ : ٦٤٩) أن الكمبيوتر يعد مدخلاً أو منهجاً في مجال تعليم وتعلم الأفراد ذوى صعوبات التعلم ، وأنه أصبح ظاهرة لها مدلولاتها ومبرراتها وآثارها في عمليتي التعلم والتعلم.

ويرى مؤلف الكتاب أنه مما سبق يتضح فاعلية استخدام الكمبيوتر كوسيلة مساعدة في التعليم لدى المتعلمين ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة بصفة عامة ولذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة، فهو له القدرة على جذب انتباههم، وإثارة تفكيرهم من خلال وسائله المتعددة التي تلعب دوراً فعالاً في تحسين أدائهم الأكاديمي من جانب، وتتمشى مع مستوياتهم وقدراتهم من جانب آخر.

### **قضايا صعوبات التعلم ومشكلاته المعاصرة:**

لم يخلو مجال صعوبات التعلم من العديد من المشكلات، ومع أهمية هذه المشكلات وتأثيرها فإن إيقاع التقدم والتطور في هذا المجال ظل مستمراً باطراد، والقضايا والمشكلات التي يواجهها مجال صعوبات التعلم يحددها فتحي الزيات (٢٠٠٨ ب) ونذكر منها ما يلي:

#### **( أ ) - مشكلة التعريف:**

تمثل مشكلة تعريف صعوبات التعلم إحدى القضايا المحورية الهامة التي تكتنف مجال صعوبات التعلم، ولقد ألقت هذه المشكلة بظلالها على إيقاع التطورات التي لحقت بالمجال، ويبدون ذلك واضحاً من خلال القوانين التي صدرت تحمل في طياتها تعريفات مختلفة ومتباينة لمفهوم صعوبات التعلم ومنها تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعوقين (١٩٦٩)،

وتعريف اللائحة الفيدرالية (١٩٧٧)، وتعريف اللجنة المشتركة (١٩٨١)، ثم تعريفها المعدل (١٩٨٨)، ثم تعريفها الأخير (١٩٩٤).

#### (ب) - مشكلة الهوية:

على الرغم من الجهود المبذولة لمراجعة الصيغ المختلفة من أجل الوصول لقياس حقيقة الانحراف بين التحصيل والاستعداد بدرجة مقبولة من الثبات فإن المحكات المستخدمة كانت تميل إلى الذاتية منها إلى الموضوعية، فمثلاً وضعت كل ولاية في الولايات المتحدة تعريفاً إجرائياً خاصاً بها، واستخدموا إجراءات تشخيصية وتصنيفية مختلفة، ونتيجة لذلك فقد يصنف أحد المتعلمين على أنه من ذوي صعوبات التعلم في إحدى الولايات، بينما لا يكون كذلك في ولاية أخرى مجاورة.

#### (ج) - مشكلة التقويم والافتقار إلى الصدق العلمي:

أسهمت عدة عوامل ومؤثرات في صعوبة الوصول إلى أسس تقويمية تتطوي على قدر مقبول من الصدق العلمي لمجال صعوبات التعلم ومن هذه العوامل (العمر الزمني للمجال - تعدد واختلاف المفاهيم التي يقوم عليها المجال - طبيعة محك التباعد بين الاستعداد والتحصيل - العلاقة بين التباعد والصعوبات النوعية - الافتقار إلى فروق محكية ثابتة بين ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي الصعوبات الأخرى - الأسس التشخيصية والتصنيفية للمدارس المختلفة).

#### (د) - مشكلة عدم تجانس ذوي صعوبات التعلم:

يتفق معظم المشتغلون بالتربية الخاصة من التربويين المتخصصين على أن ذوي صعوبات التعلم من الأطفال وحتى البالغون يشكلون مجموعة غير متجانسة، حتى داخل المدى العمري الواحد، ويعد الطفل ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافاً في الأداء بين قدراته أو مستوى نكائه وتحصيله في

واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية التالية: مهارة القراءة، الفهم القرائي، العمليات الحسابية أو الرياضيات، الاستدلال الرياضياتي، التعبير الكتابي، التعبير الشفهي، الفهم السمعي، العلوم وقدراتها.

#### (هـ) - مشكلة التربية النظامية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

تشكل التربية النظامية داخل الفصول العادية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلة يثار الجدول حولها ما بين التأييد والمعارضة، فالبعض يرى بضرورة أن يتلقى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم مقرراتهم الدراسية داخل الفصول النظامية، أما أصحاب الاتجاه المعارض فيرون من الضروري تخصيص فصول خاصة لذوي صعوبات التعلم.

#### (و) - مشكلة التدريس المتمايز:

في ظل التربية النظامية أي داخل الفصول النظامية يصعب مواجهة الحاجات الخاصة لذوي صعوبات التعلم من النواحي المعرفية والانفعالية والمهارية، ومن ثم يتعين أن يكون إيقاع المدرسين داخل الفصل مرتبطاً بالحاجات المتميزة للتلاميذ العاديين وأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم وهو أمر شاق بالنسبة للمدرس، وحتى داخل فصول التربية الخاصة حيث المتعلمين ذوي صعوبات التعلم الذين تتباين هذه الصعوبات وتتعدد لديهم.

#### (ز) - مشكلة تداخل الصعوبات وتداخل تأثيرها:

يصعب نظرياً الوصول إلى عوامل نقية تماماً لأي من صعوبات التعلم المتعارف عليها، ومن ثم فإن تداخل الصعوبات وتداخل تأثيرها حقيقة يصعب إنكارها، فالصعوبة المتعلقة بالانتباه تؤثر على الصعوبات المتعلقة بكل من الفهم والذاكرة، وكل منها يتبادل التأثير والتأثير باعتبارها عمليات معرفية تعمل داخل نظام واحد لتجهيز ومعالجة المعلومات، وقد أفرزت هذه

المشكلة صعوبات نظرية ومنهجية للباحثين، كما كانت عملية إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس الملائمة أمراً بالغ الصعوبة.

(ح) - مشكلة مدى إمكانية عزو صعوبات التعلم إلى قصور سيكوفسيولوجيا المخ وميكانيزم التعلم:

يقوم المنظور البنائي للأسس العصبية للنمو العقلي المعرفي على افتراض أساسى مؤداه أن العلاقة بين البنية Construction والوظيفة Function هي علاقة تأثير وتأثر. ومن ثم فالتغيرات التي تحدث في البنية العصبية المواكبة للنمو العقلي المعرفي تقف بالضرورة خلف التغير في الوظيفة المعرفية من ناحية، كما أن الوظيفة المعرفية الناتجة عن التفاعل مع البيئة من خلال ميكانيزم التعلم، تعود فتؤثر على البنية العصبية المرتبطة بها، من حيث تطور خصائصها البنائية، ومن ثم يمكن افتراض أن البنية العصبية لذوى صعوبات التعلم تختلف كمياً وكيفياً عن أقرانهم العاديين، مما ينتج عنه تباين الوظائف المعرفية المرتبطة لدى كل من الفئتين.

#### ٥٠ الدول المتقدمة ... والتعامل مع ذوى صعوبات التعلم:

تتعامل الدول المتقدمة مع الفرد ذي صعوبة التعلم بطرق مختلفة لدمجه في المجتمع المحيط به، وتوفر له الأساليب والأدوات التي تساعد على التعامل مع الأسوياء في مناخ من الديمقراطية والمساواة، بعيداً عن إظهار مشاعر الشفقة والعطف التي تزيد من إحساس ذوى الصعوبات بصعوبة تعلمه، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف.

وهناك العديد من النماذج والطرق الحديثة، وغير التقليدية التي تقوم بها هذه الدول في تعاملها مع الأفراد ذوى صعوبات التعلم يعرض لها المؤلف على النحو التالي:

## ( أ ) الابتكارات والاختراعات:

من هذه النماذج توفير الإمكانيات لذوى صعوبات التعلم حتى يمارس حقه السياسي في التصويت والانتخاب فتوفر له كل التسهيلات والابتكارات الحديثة لكي يمارس هذا الحق ، ذلك بجانب اكتشافات العلماء والمبتكرين الذين يهتمون بابتكار كل ما هو حديث أو جديد لتحقيق جودة الحياة لذوى صعوبات التعلم.

## (ب) الدمج الاجتماعي والتربوي:

وتسعى الدول المتقدمة - دائماً - إلى دمج ذوى صعوبات التعلم داخل المجتمع بشتى الوسائل والطرق .من خلال الدمج التربوي عن طريق المدرس أو القائم بالتدريب لذوى صعوبات التعلم على التفاعل مع المجتمع المحيط به. ويقدم الدمج التربوي لذوى صعوبات التعلم فرص تعليمية وخدمات متنوعة لكافة الأطفال حسب احتياجاتهم التعليمية. وخصصت الدول المتقدمة لهذا الهدف فصول دراسية خاصة لذوى صعوبات التعلم، مزودة بتعليم خاص حيث يقوم مدرسو الفصول العادية بتوجيه وتعديل الطرق التعليمية والمحتوى العلمي المنهجي ليكون مناسب لجميع الأطفال لذوى صعوبات التعلم والعاديين على السواء. ويتم ذلك في كافة المستويات الدراسية بدءاً من رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية وذلك بتنسيق العمل بين مدرسي الفصول العادية ومدرسي التربية الخاصة وإعداد جداول وواجبات تناسب قدرات كل طفل ذو صعوبة تعلم ويتحمل مدرسو الفصل مسؤولية المتعلمين ذوى صعوبات التعلم مسؤولية كاملة تدريسياً وتقديراً لدرجاتهم وذلك بعد أن يتوافر لهؤلاء الأفراد مايلزم من خطط تعليمية ومساحات مكانية وأجهزة وأدوات تفي بالاحتياجات التربوية لذوى صعوبات

التعلم شريطة أن تكون عملية الدمج هذه مبنية على احتياجات الطفل التربوية وعلى قدرة البرنامج المساند على الوفاء بتلك الاحتياجات.

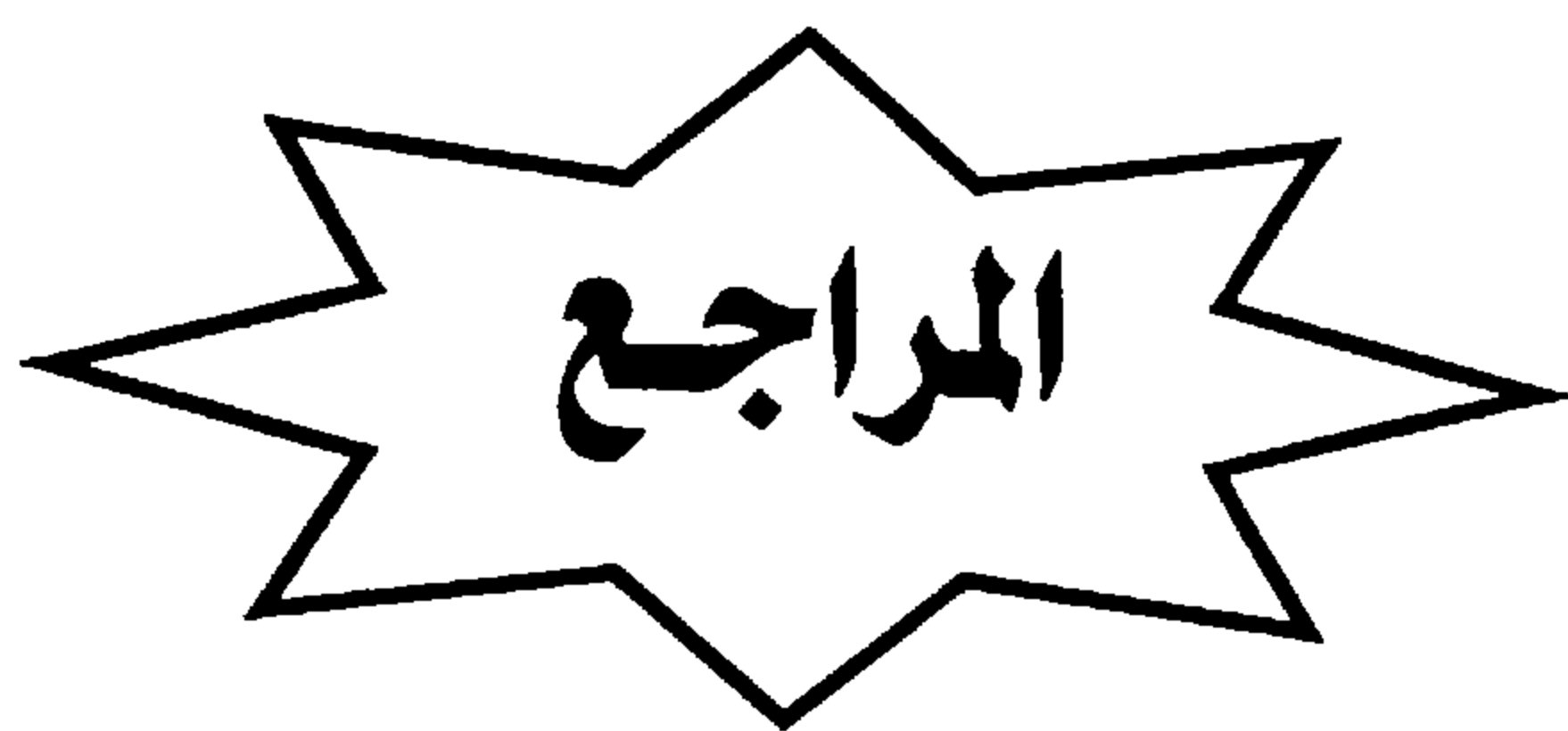
ومن إيجابيات عملية الدمج لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الناحية الاجتماعية، أنها تتيح لهؤلاء الأطفال فرصة البقاء مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية مما يجعلهم أعضاء عاملين في الأسرة ويساعد الأسرة على أداء إلتزاماتها نحوهم بشكل أكمل، مما يزيد من نسبة الثقة بالنفس لديهم وتخفيف حدة الإحساس بفشلهم الدراسي لاعتيادهم الحياة مع ذويهم من العاديين في المدرسة، ومن ناحية أخرى تساهم عملية الدمج في التقبل الاجتماعي لدى الأطفال العاديين لذويهم من أصحاب صعوبات التعلم. ويساعد في التخلص من أي مفاهيم خاطئة قد تكون لديهم عن أقرانهم ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي فإن عملية التواصل المستمرة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين تسهم إلى حد فعال في دفع المتعلم ذو صعوبة التعلم إلى محاكاة وتقليد أقرانه العاديين مما ينعكس عليه إيجابياً في حياته الدراسية والاجتماعية. ومن الناحية التربوية تحقق عملية الدمج لذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية بيئة طبيعية ينمو فيها الفرد ذو صعوبة التعلم وغيره من العاديين، والتي هي أفضل بكثير من تكوين بيئة اصطناعية وذلك لما في هذا الجمع من المركزية في عملية تقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم، كما يشكل وسيلة تعليمية مرنة يمكن من خلالها زيادة وتطوير الخدمات التربوية المقدمة لذوي صعوبات التعلم من خلال الخبرات المتنوعة والمؤثرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد ذو صعوبات التعلم أسوة بأقرانه العاديين، مما يساعد على تكوين مفاهيم صحيحة واقعية عن العالم المحيط به فيندفع إلى التحصيل العلمي بروح التنافس مما يؤدي إلى رفع مستوى الدراسي عند الأفراد ذوي صعوبات التعلم بشكل عام.

## • وجهة نظر مستقبلية للمؤلف:

قبل أن أنهى تأليف هذا الكتاب أود أن أشير إلى أنه لم يعد الأفراد ذوى صعوبات التعلم مجرد مجموعة من الأفراد المهمشين اجتماعياً الذين ينظر إليهم باعتبارهم عاجزين عن أداء أدوارهم المختلفة فى الحياة والمشاركة الإيجابية فى متطلبات التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية. فقد تغيرت هذه النظرة السلبية والسطحية والقاصرة وحلت محلها فلسفة بناء وإيجابية تدعو إلى نبذ المفاهيم التقليدية القديمة القائمة على تأكيد فكرة العجز والإغراق فى التشاؤم، واستبدالها بمفاهيم جديدة تتسم بالعمق وبعد النظر بحيث يقوم هؤلاء الافراد بأدوارهم داخل المنظومة التربوية والاجتماعية، وأن تستثمر قدراتهم الكامنة ليصبحوا قادرين على المشاركة الفعالة فى مختلف مجالات الحياة، وبذلك يتحقق لهم التوافق النفسى والاجتماعى من جانب، والاستثمار البشرى من جانب آخر ولعلنا يجب أن نقرر أن أهم استثمار فى بنى البشر هو استثمار المخ البشرى وتكامل وظائفه الأمر الذى من شأنه تحقيق تقدم الأمم والمشاركة فى دفع عجلة التنمية المستدامة.

ولما كانت التربية الحديثة اليوم تنادى بحق كل فرد فى الانتفاع بالخدمات التربوية التى تساعد على النمو والوصول إلى أقصى مدى تؤهله له قدراته وإمكاناته، فإن ذلك يتطلب زيادة الاهتمام والعناية بفئة الأفراد ذوى صعوبات التعلم، لذلك كانت مهمة التربية الخاصة أبقى وأعمق، وتتطلب جهوداً تربوية ضخمة تتناسب وقدرات هؤلاء الأفراد.







## أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم عبدالوكيل الفار (١٩٩٨) : تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، القاهرة : دار الفكر العربى.
- ٢- أحمد أحمد عواد (١٩٩٧) : علم النفس التربوي وصعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- ٣- أحمد أحمد عواد (٢٠٠١) : ندوة دور الأسرة في رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس.
- ٤- أحمد أحمد عواد ، وأشرف شريت (٢٠٠٤) : الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى المتعلمين المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم ، مجلة الطفولة ، معهد دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس.
- ٥- أحمد أحمد عواد، ومجدي محمد الشحات (٢٠٠٤) : سلوك التقرير الذاتي لدى المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم والقابلين للتعلم ، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة: تربية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، في الفترة من ٢٤ - ٢٥ مارس، ص ص : ٩١ - ١٣٨.
- ٦- أحمد عبدالرحمن النجدي، منى عبدالهادى، وعلى راشد (٢٠٠٣) : طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربى.
- ٧- أحمد عبد اللطيف عبادة، ومحمد عبد المؤمن حسين (١٩٩١) : صعوبات التعلم وعلاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعلم الابتدائي بدولة البحرين ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد ٥، العدد ٢ ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

- ٨- أحمد عبد الله عباس (٢٠٠٢) : تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد ١٨ ، العدد ١ ، ص ص : ٩٧ - ١٣٨ .
- ٩- أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد (٢٠٠٠) : الطفل ومشكلات القراءة، ط ٥ ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٠- أحمد عزت راجح (١٩٩٥) : أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.
- ١١- أحمد عزت راجح (١٩٩٩) : أصول علم النفس، القاهرة: دار المعارف.
- ١٢- أحمد فائق (٢٠٠٣) : مدخل عام لعلم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٣- أحمد فهمي عكاشة (٢٠٠٠) : علم النفس الفسيولوجي ، ط ٩ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٤- أحمد مهدى مصطفى (٢٠٠٢) : بعض العوامل النفسية والعقلية والاجتماعية المؤثرة في صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١١٠ ، أغسطس ، ص ص : ٢٤٩ - ٢٨٠ .
- ١٥- أسامة سعد أبوسريع (١٩٩٧) : مهارات التواصل الانفعالي والاجتماعي لدى المتعلمين الجامعيين: دراسة مقارنة على أساس الجنس ووجهة الضبط، مجلة كلية الآداب ، جامعة القاهرة، المجلد ٥٧ ، العدد ٢ ، ص ص : ٢٠٣ - ٢٤٣ .
- ١٦- أسماء عبد العال ومحمد مصطفى الديب (١٩٩٨) : سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، ط ١ ، القاهرة: عالم الكتب.

- ١٧- إسماعيل الأمين (٢٠٠١) : طرق تدريس الرياضيات - نظريات وتطبيقات، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، رقم ١٧، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ١٨- أشرف بهجات عبدالقوى (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتى باستخدام الحاسب الآلى لتأهيل خريجي المدارس الثانوية التجارية نظام الثلاث سنوات للعمل بوظيفة مندوبى المبيعات، المؤتمر العلمى الثالث "الإنماء النفسى والتربوى للإنسان العربى فى ضوء جودة الحياة"، فى الفترة من ١٥ ١٦ مارس، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الجزء الثانى، ص ص: ٥٨٣ - ٦٠٥.
- ١٩- أشرف عبد الغفار عبد البر (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج معرفى - سلوكى لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٢٠- إقبال الحداد (١٩٩٧) : التأخر التحصيلي لدى المتعلمين مرتفعي الذكاء: "دراسة تحليلية لأراء المعلمين والمتعلمين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- ٢١- السعيد عبد العزيز الجندي (١٩٩٥) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ علي التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدي طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى السابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين"، فى الفترة من ٧ - ١٠ أغسطس، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، ص ص: ١٠٢ - ١١٨.

٢٢- السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

٢٣- السيد أحمد صقر (٢٠٠٠) : أثر استخدام برنامج التحكم في الذات على إستراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.

٢٤- السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٢) : دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق.

٢٥- السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) : تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق.

٢٦- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٠) : صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي.

٢٧- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢) : فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان ، المجلد ٨ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص : ١٥٥-١٨٦.

٢٨- السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط ٢ ، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٩- السيد علي سيد أحمد (١٩٩٨) : برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ، رسالة دكتوراه غير منشورة،

قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، معهد الدراسات العليا للطفولة ،  
جامعة عين شمس.

٣٠- السيد علي أحمد وفائقة محمد بدر (٢٠٠١) : الإدراك الحسي

البصري والسمعي، ط ١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣١-العزب محمد زهران ، عبد الحميد محمد علي (٢٠٠٢) : إستراتيجية

مقترحة في تدريس حل المشكلات الرياضية وأثرها في تنمية

مهارات حل المشكلة والاتجاه نحو الرياضيات وخفض مستوى القلق

الرياضي لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من

التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ،

المجلد ١٢، العدد ٥١، إبريل ، ص ص : ١١٠ - ١٥٦.

٣٢-أمينة إبراهيم شلبي (٢٠٠٤) : مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي

صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين ، مجلة كلية

التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٥٤ ، الجزء الثاني ،

يناير ، ص ص : ١ - ٤٩.

٣٣-إنجي محمد قاسم (٢٠٠٥): الفروق بين الجنسين في معالجة

المعلومات وعلاقتها بالضغط النفسي وبعض متغيرات الشخصية

لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية

الآداب بطنطا، جامعة طنطا.

٣٤-أنور رياض عبدالرحيم، وحصة فخرو (١٩٩٢) : صعوبات التعلم

والمتغيرات المتصلة بها كما يدركها المعلمون بالمرحلة الابتدائية

بدولة قطر الدوحة ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

٣٥-أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٤) : العمليات المعرفية وتناول

المعلومات ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٦- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧) : دراسات لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت في سيكلوجية التعلم ، أبحاث ودوريات ، الجزء الثاني ، الطبعة ٢ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٩) : الأساليب المعرفية في علم النفس، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ١١، السنة الثالثة، ص ص: ٦ - ١٧.

٣٨- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠١) : التعلم، نظريات وتطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٩- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣) : علم النفس المعرفي المعاصر ، ط٢ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠- آيات عبد المجيد مصطفى (٢٠٠٣) : برنامج تدريبي مقترح وتأثير ، على التخفيف من صعوبات التعلم ورفع المستوى التحصيلي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٣ ، العدد ٤١ ، سبتمبر ، ص ص : ٢٩ - ٦٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤١- إيمان محمد الغزو (٢٠٠٤) : دمج التقنيات في التعليم إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة ، الإمارات العربية المتحدة ، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

٤٢- أيمن عيد بكرى (٢٠٠٣) : فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- ٤٣- تغريد السيد (٢٠٠٣) : مدى شيوع صعوبات التعلم الاكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت "دراسة استكشافية"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- ٤٤- تيسير مفلح الكوافحة (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- ٤٥- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٥) : سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، الكويت : دار الكويت للكتاب الحديث.
- ٤٦- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩) : إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٤٧- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة، ط ١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٤٨- جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين محمد كفاي (١٩٩٣): معجم علم النفس في الطب النفسي، الجزء السادس، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٤٩- جاري ديفز، وسيلفيا ريم (٢٠٠١) : تعليم الموهوبين والمتفوقين، الطبعة الإنجليزية الرابعة، ترجمة: عطوف ياسين، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- ٥٠- جان كاستون (١٩٩٧) : المخ والتعلم ، ترجمة : محمد الدنيا ، مجلة التربية : تصدرها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، السنة ٢٦ ، العدد ٢٢ ، ص ص : ٢٧٩ - ٢٨٧.

٥١- جمال الدين الشامي ورضا الأدهم وعبد الناصر الشبرواي (١٩٩٩):  
فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل تلاميذ  
الصف الرابع الابتدائي مضطربي الانتباه مفرطي النشاط في اللغة  
العربية، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد ٣٢،  
الجزء الأول، يوليو، ص ص : ١ - ٦٥.

٥٢- جمال عطية فايد (٢٠٠١) : مدى شيوع صعوبات التعلم النمائية لدى  
أطفال ما قبل المدرسة (في ضوء تقديرات المعلمين) ، مجلة كلية  
التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، سبتمبر ، ص ص : ١٦٥ -  
١٩٢.

٥٣- جمال عطية فايد (٢٠٠٣) : ذوي الاحتياجات الخاصة "مفاهيم  
وأرقام" ، مجلة رعاية وتنمية الطفولة ، يصدرها مركز رعاية وتنمية  
الطفولة ، جامعة المنصورة ، المجلد ١ ، العدد ١ ، ص ص : ٢٩٣ -  
٣٠٤.

٥٤- جمال مئقال القاسم (٢٠٠٠): أساسيات صعوبات التعلم ، ط ١ ،  
عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٥٥- جمالات غنيم (١٩٨٨) : دراسة لبعض المتغيرات النفسية والبيئية  
المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض المتعلمين المتفوقين  
عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين  
شمس.

٥٦- جميل صيليبا (د.ت) : المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية  
والإنكليزية واللاتينية، بيروت : دار الكتاب اللبناني.

٥٧- جميل محمد الصمادي (١٩٩٧) : صعوبات التعلم والإرشاد النفسي  
التربوي ، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي "الإرشاد

النفسي والمجال التربوي" ، جامعة عين شمس في الفترة من ٢ - ٤  
ديسمبر ، المجلد ٢ ، ص ص : ١٠٦٩ - ١٠٨١ .

٥٨- جيهان السيد عبدالحميد (٢٠٠٠) : أثر استخدام التعلم التعاوني في  
تتمة بعض مهارات التفكير الناقد من خلال النصوص الأدبية لدى  
تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية  
التربية، جامعة حلوان.

٥٩- حامد عبد العزيز العبد، نبيل عبد الفتاح حافظ ( ١٩٩٥ ) : مقدمة  
علم النفس المدرسي، القاهرة: عالم الكتب.

٦٠- حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : التعلم  
والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

٦١- حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠٣) : الاضطرابات النفسية في  
الطفولة والمراهقة : الأساليب - التشخيص - العلاج ، القاهرة : دار  
القاهرة.

٦٢- حسن مصطفى عبد المعطي ، و محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩) :  
دراسة مقارنة لبعض متغيرات شخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا  
من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر الخامس لعلم  
النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع  
كلية التربية جامعة طنطا، القاهرة، ص ص : ٤١٦ - ٤٣٦ .

٦٣- حمدي عبد العظيم البنا (٢٠٠٠) : فعالية الإثراء الوصيلي في  
التحصيل وتعديل أنماط التفضيل المعرفي للتلاميذ المتفوقين ذوي  
صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية  
بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٣، مايو، ص ص : ١ - ٤٢ .

٦٤- حمزة حمزة أبو النصر، ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٥) : التعلم  
التعاوني "الفلسفة والممارسة"، العين: دار الكتاب الجامعي.

٦٥-حنان حمدى أحمد (١٩٩٩) : فاعلية استخدام إستراتيجيتى كل من التعلم التعاونى والفردى على اكتساب الطلاب المعلمين شعبة العلوم لبعض المهارات العملية ومهارات حل المشكلات وعلاقة ذلك بإتجاهاتهم نحو الدراسة العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.

٦٦-خالد الطحان (١٩٨٢) : تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٦٧-خيرى المغازي عجاج (١٩٩٨) : صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج) ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

٦٨-خيرى المغازي عجاج (٢٠٠٠) : أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة) ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٩-خيرى المغازي عجاج، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٦): فعالية برنامج قائم على نموذج "دن" لأساليب التعلم في تحصيل مادة العلوم والاتجاه نحوها لدى المتعلمين ذوى صعوبات التعلم والعاديين، المؤتمر السنوي الخامس "دور كليات التربية في التطوير والتنمية" في الفترة من ١٥ - ١٧ أبريل، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ص ص: ٤٦٣ - ٥١١.

٧٠-رباب محمد كمال الدين (٢٠٠٧) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاونى فى بعض المتغيرات الشخصية والتحصيل لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الأول الإعدادى الأزهرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة، جامعة الأزهر الشريف.

- ٧١- رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤) : أساليب التعلم للأطفال نوي  
الاحتياجات الخاصة، القاهرة: عالم الكتب.
- ٧٢- روبرت سترنبرج (٢٠٠٤) : أساليب التفكير، ترجمة: عادل سعد  
خضر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٧٣- روبرت سولسو (٢٠٠٠) : علم النفس المعرفي، ترجمة: محمد نجيب  
الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، ط ٢، القاهرة:  
مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧٤- رونالد كولا روسو ، كولين أورورك (٢٠٠٣) : تعليم ذوى  
الاحتياجات التربوية الخاصة، المجلد ١ ، ترجمة: أحمد الشامى، أيمن  
كامل، عادل دمرداش، وعلى عبد العزيز، مراجعة: محمد عنانى،  
القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.
- ٧٥- زبيدة محمد قرني (٢٠٠٠) : أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة  
للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية  
وتتمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف  
الخامس الابتدائي ، مجلة التربية العلمية: تصدرها الجمعية المصرية  
للتربية العلمية ومركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ،  
المجلد ٣ ، العدد ٢ ، يوليو ، ص ص : ١٧٩ - ٢٣١.
- ٧٦- زكريا الشربيني ، يسرية صادق (٢٠٠٢): أطفال عند القمة "الموهبة  
والتفوق والإبداع" ، ط ١ ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٧٧- زكريا توفيق أحمد (١٩٩٣) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ  
المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان (دراسة مسحية - نفسية) ، مجلة  
كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد ٢٠ ، الجزء الأول،  
يناير ، ص ص : ٢٣٥ - ٢٦٦.

٧٨- زينب محمود شقير (٢٠٠١) : التواصل : اضطرابات اللغة والتواصل، الطفل الفصامي - الأصم - الكفيف - التخلف العقلي ، ط١- النهضة المصرية.

٧٩- سعاد بنت مبارك الفوري (٢٠٠٣) : برنامج معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي ودور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم ، ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان " الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها " ، دائرة محو الأمية والتربية الخاصة ، مسقط: سلطنة عمان، ص ص: ١-٩.

٨٠- سعد محمد جلال ( ١٩٨٥ ) : المرجع في علم النفس، القاهرة: دار الفكر العربي.

٨١- سعدة أحمد أبوشقة (١٩٩٤) : تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٨٢- سعيد حسنى العزة (٢٠٠٠) : تربية الموهوبين والمتفوقين، ط ١، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٨٣- سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ أ) : العقاب بالضرب وسيلة غير ناجحة لتربية الأبناء، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٠، يناير، ص: ١٦.

٨٤- سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ب) : المخ وصعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨١ ، مايو ، ص: ١١.

٨٥-سكيمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ ج) : أنماط معالجة المعلومات  
لذوى صعوبات تعلم مادة العلوم في إطار نموذج التخصص الوظيفي  
للنصفين الكرويين بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير  
غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.

٨٦-سكيمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٥ د) : حقوق المراهقين ذوو  
صعوبات التعلم، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ،  
تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد  
٨٢ ، سبتمبر، ص: ٣٢.

٨٧-سكيمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ أ) : الذكاء الوجداني لدى  
المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم من المراهقين، مجلة الطب  
النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية  
الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٤ ، مايو، ص ص: ٢٦ -  
٢٧.

٨٨-سكيمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٦ ب) : النشاط الحركي الزائد  
المصحوب بالإنذفاعية ونقص الإنتباه لدى الأطفال، مجلة الطب  
النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية  
الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٥ ، سبتمبر، ص ص:  
٢٤ - ٢٥.

٨٩-سكيمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ أ) : المخ وصعوبات التعلم رؤية  
في إطار علم النفس العصبي المعرفي" ، ط ١ ، القاهرة: مكتبة  
الأنجلو المصرية.

٩٠-سكيمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ب) : سيكولوجية الإعاقة  
الأخلاقية "كظاهرة نفسية وإجتماعية"، مجلة الطب النفسي الإسلامي

(النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٧ ، مايو، ص ص: ٣٦ - ٣٧.

٩١-سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٧ ج) : صعوبات التعلم ... أسباب متداخلة وخصائص وسمات، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٨٨ ، سبتمبر، ص ص: ٢٢ - ٢٣.

٩٢-سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٨) : صعوبات التعلم وأخواتها ... حدود فاصلة، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة) ، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٠ ، مايو، ص ص: ٣٦ - ٣٧.

٩٣-سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٠٩) : ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة "بين التنمية والتثنية"، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها: الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد ٩٢ ، يناير، ص ص: ٤٢ - ٤٣.

٩٤-سليمان محمد سليمان (١٩٩٩) : الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في إستراتيجيات تجهيز المعلومات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، العدد ٧٩، مارس، ص ص: ٣٦٧ - ٣٩٣.

٩٥-سليمان محمد سليمان (٢٠٠٤): الإستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالقدرة على التفكير الإبتكارى لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٨، الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ص ص: ٩-٥٦.

٩٦-سمية عبد العزيز الشيخ (١٩٩٨) : الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين المتعلمين العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع

- الابتدائي بدولة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- ٩٧- سيد أحمد عثمان (١٩٧٩) : صعوبات التعلم ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٩٨- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : صعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٩٩- سيد أحمد عثمان ، فؤاد عبد اللطيف أبوحطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٠٠- سيد محمد خير الله (١٩٨١) : علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، بيروت: دار النهضة العربية.
- ١٠١- شاعر عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥) : عصر الصورة "السلبات والإيجابيات" ، سلسلة عالم المعرفة ، يصدرها: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، العدد ٣١١ ، يناير.
- ١٠٢- شريف عبد الله خليل (٢٠٠٠) : أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية معالجة المعلومات على التحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ١٠٣- شكري سيد أحمد (١٩٨٥) : بناء برنامج لتدريب المتعلمين علي حل المشكلات في الرياضيات ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، ٦ ، ٥٥-٧٩.
- ١٠٤- شهاب أشكناني (١٩٩٩) : العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقلياً، والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء: دراسة استكشافية لأثر متغيرات وجهة الضبط، ودافعية الإنجاز،

وبعض السمات الوجدانية الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة،  
كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

١٠٥- صالح عبد الله هارون (٢٠٠٤) : سلوك التقبل الاجتماعي لدى  
المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم وإستراتيجية تحسينه ، مجلة  
أكاديمية التربية الخاصة ، العدد ٤ ، فبراير ، ص ص : ١٣ - ٣٦ ،  
الرياض: المملكة العربية السعودية.

١٠٦- صبحي عبد الفتاح الكفوري (٢٠٠١) : فعالية برنامج للتدريب  
على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك  
الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، مجلة  
الدراسات والبحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية بشبين الكوم ،  
جامعة المنوفية ، السنة ١٦ ، العدد ١ ، ص ص : ٢٢٩ - ٢٦٠ .

١٠٧- صبري محمد إسماعيل (١٩٩٥) : تفاعل أسلوب التبسيط- التعقيد  
المعرفي، وصعوبة المهمة علي إستراتيجيات أداء المهام الرياضية ،  
رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة  
المنوفية.

١٠٨- صفاء محمد بحيرى (٢٠٠١) : أثر برنامج تدريبي لذوى  
صعوبات التعلم في مجال الرياضيات في ضوء نظرية تجهيز  
المعلومات، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث  
التربوية، جامعة القاهرة.

١٠٩- صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠): مدى فعالية إستراتيجيات  
التعلم التعاونى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات،  
مجلة كلية التربية بأسسوط ، جامعة أسسوط، المجلد ١٦ ، العدد ١ ،  
يناير، ص ص : ٣٣٧ - ٣٦٩ .

- ١١٠- طالب العطاس (٢٠٠٣) : المتعلمين الموهوبون قليلو الإنجاز، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للأطفال الموهوبين والمتفوقين، عمان: الأردن، كتاب أوراق العمل، ص ص: ٤٨١ - ٤٩٥.
- ١١١- طلعت منصور غبريال (١٩٧٥) : دراسة ارتباطية لتطور نمو فاعلية التذكر لدى الأطفال والمراهقين، الكتاب السنوي الثاني لعلم النفس، تصدره الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بالقاهرة.
- ١١٢- طلعت منصور غبريال، أنور محمد الشرقاوي، عادل عز الدين الأشول، وفاروق أبوعوف (١٩٨٤) : أسس علم النفس العام، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١١٣- طه إبراهيم هنداوى (٢٠٠٧) : فعالية تدريبات الذكاء الوجدانى فى تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- ١١٤- ظبية سعيد فرج (٢٠٠١) : أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى فى تدريس القواعد النحوية على تنمية القدرة اللغوية والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١١٥- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٣) : الأطفال الموهوبين ذوو صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد ٤٣ ، يناير ، ص ص : ١ - ٣٥.

- ١١٦- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤) : الأطفال الموهوبين ذوي الإعاقات، ط ٢، القاهرة: دارالرشاد.
- ١١٧- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦): المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة "دراسات تطبيقية"، ط ١، القاهرة: دارالرشاد.
- ١١٨- عادل عز الدين الاشول (١٩٨٧) : موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١١٩- عادل محمد العدل (١٩٨٩): طرق تجهيز المعلومات للذاكرة قصيرة المدى وعلاقتها ببعض القدرات العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.
- ١٢٠- عادل محمد العدل (٢٠٠٣) : العمليات المعرفية، القاهرة: دار الصابوني للنشر والتوزيع .
- ١٢١- عبد الباسط متولي خضر (٢٠٠٥) : التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي ، الكويت : دار الكتاب الحديث.
- ١٢٢- عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠١) : تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها لذوى الحاجات الخاصة، عمان : دار اليازورى العلمية للنشر.
- ١٢٣- عبد الحليم محمود السيد ، شاکر عبد الحميد سليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة سيد يوسف ، عبد اللطيف محمد خليفة ، معتز سيد عبد الله ، سهير فيهم الغباشي (١٩٩٠) : علم النفس العام ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٢٤- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٤) : المتفوقون عقلياً : خصائصهم ، اكتشافهم ، رعايتهم ، مشكلاتهم ، ط ١ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

١٢٥- عبد العزيز بن محمد الجبار (٢٠٠٢) : المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم : أهميتها ومدى امتلاكهم لها ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد ١٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص : ١٧٥ - ٢٠٦ ، الرياض : المملكة العربية السعودية.

١٢٦- عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (١٩٨٧) : الخصائص الفكرية و النفسية والاجتماعية للصم، ندوة المعوقين بين الواقع و تطلعات المستقبل، فى الفترة من: ١٤ - ١٧ مارس ، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢٧- عبد الفتاح عيسى إدريس ، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢): التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت "دراسة نمائية" ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر الشريف ، العدد ١١٢ ، أكتوبر ، ص ص : ٢٦٩ - ٢٩٢.

١٢٨- عبدالمطلب أمين القريطى (٢٠٠٥) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط٤ مريدة ومنقحة، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٢٩- عبد المجيد سيد أحمد، وزكريا أحمد الشربيني (١٩٩٨) : علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامى، ط ١ ، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣٠- عبد المنعم حسن، ومحمد خطاب (١٩٩٣) : أثر أسلوب التعلم التعاوني علي تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في العلوم واتجاهاتهم نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٢٨.

- ١٣١- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣) : دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة.
- ١٣٢- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٣) : التعلم وتنظيم السلوك ، ط ٢ ، طنطا: المكتبة القومية الحديثة.
- ١٣٣- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣ ، أ) : بحوث في علم النفس "دراسات ميدانية / تجريبية" ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ١٣٤- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣ ، ب) : النموذج الكلي لوظائف المخ ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد ٤ ، إبريل ، ص ص : ٢٩ - ٥٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٣٥- عبد الوهاب محمد كامل ( ١٩٩٤ ) : الخصائص النيروسيكولوجية لدى بعض الأطفال ذوي الخلل الوظيفي البسيط بالمخ ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثامن إبريل ، ص ص ١ - ١٦ .
- ١٣٦- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٦) : أسس تنظيم السلوك "مدخل فسيولوجي عصبي لتأول الظاهرة النفسية"، الجزء الأول، طنطا: مؤسسة سعيد للطباعة.
- ١٣٧- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠١) : الكمبيوتر وعلم النفس ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٣٨- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٤) : علم النفس الفسيولوجي : مقدمة في الأسس السيكلوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ١٣٩- عثمان لبيب فراج (٢٠٠٤) : برامج رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في العالم العربي (بحث تحليلي للوضع

الراهن والمستهدف) ، المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية  
الطفولة ، جامعة المنصورة ، تربية الأطفال نوى الاحتياجات  
الخاصة فى الوطن العربى - الواقع والمستقبل ، فى الفترة من  
(٢٤-٢٥) مارس ، المجلد الأول ، ص ص : ٢٣١-٢٦٢.

١٤٠- عفاف محمد عجلان (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم الأكاديمية  
وعلاقتها بكل من القصور فى الإنتباه - النشاط المفرط واضطراب  
السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بأسيوط ،  
جامعة أسيوط ، المجلد ١٨ ، العدد ١ ، يناير ، ص ص : ٦٢ -  
١٠٨.

١٤١- علا محمد الطيبانى (٢٠٠٤) : فاعلية التدخل المبكر فى علاج  
الأطفال نوى صعوبات التعلم الموهوبين ، رسالة دكتوراه غير  
منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٤٢- علاء الدين محمد كفاى (١٩٩٧) : علم النفس الإرتقائى  
"سيكولوجية الطفولة والمراهقة"، القاهرة: مؤسسة الأصالة.

١٤٣- عماد أحمد حسن (٢٠٠٠) : فعالية برنامج تدريبي مبني على  
المعالجة المعرفية المتتابعة والمعالجة المعرفية المتزامنة فى علاج  
بعض العمليات الحسابية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الأزهرى  
نوى صعوبات التعلم ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ،  
المجلد ١٦ ، العدد ٢ ، يوليو ، ص ص : ١٨٢ - ٢٢١.

١٤٤- عماد أحمد حسن (٢٠٠٤) : استخدام بعض أساليب التفاوت فى  
تحديد صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية  
التربية بأسيوط ، جامعة أسيوط ، المجلد ٢٠ ، العدد ١ ، يناير ،  
ص ص : ٣١٤ - ٣٥٦.

١٤٥- عماد محمد الغزو (٢٠٠٢) : صعوبات التعلم لدى المتعلمين الموهوبين تشخيصها وعلاجها ، المؤتمر العلمي الخامس "تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع" ، كلية التربية بأسسيوط ، جامعة أسسيوط ، في الفترة من ١٤ - ١٥ ديسمبر، ص ص : ٢٦١ - ٢٩٢.

١٤٦- عمر نصر الله (٢٠٠٤) : تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط ١، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.  
١٤٧- عمر هارون الخليفة (٢٠٠٠) : تقرير عن المؤتمر العالمي للطفل الموهوب، مجلة الطفولة، العدد ٤، ص ص : ١٣٤-١٣٥.

١٤٨- عمر هارون الخليفة، وصلاح الدين عطا الله (٢٠٠٦) : الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة: في الفترة من: ٢ - ٦/٨/١٤٢٧هـ الموافق ٢٦-٣٠/٨/٢٠٠٦م، ص ص : ١٤٤ - ١٦٤.

١٤٩- فاخر عاقل (١٩٧٩) : علم النفس ، ط ٦، بيروت: دار العلم للملايين.

١٥٠- فاروق السيد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية اللعب والتعلم، القاهرة : دار المعارف.

١٥١- فايز قطار (١٩٩١) : تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ما قبل المدرسة، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

١٥٢- فادية زكى علوان (١٩٨٩) : العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات ، مجلة علم النفس ، السنة ٣ ، العدد ١١، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص : ٧٥ - ٨٧.

- ١٥٣- فادية زكى علوان، ومريم نور الدين (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية "باس" لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة داون، مجلة دراسات نفسية: تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين المصرية (رانم)، المجلد ١٦، العدد ٤، أكتوبر، ص ص: ٦٤١ - ٦٧٤.
- ١٥٤- فردوس يونس الكنزى (٢٠٠٧): دراسة مقارنة للصفحة النفسية لمقياس ستانفورد بينية، الصورة الرابعة بين المتفوقين وذوى صعوبات التعلم من تلاميذ مراحل التعليم الأساسي الدنيا بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس - البرنامج المشترك مع جامعة الأقصى.
- ١٥٥- فريد نجار (٢٠٠٣) : المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- ١٥٦- فريدريك .هـ.بل (٢٠٠١) : طرق تدريس الرياضيات - الجزء الثاني، ترجمة، محمد المفتي، ممدوح سليمان، ط٤، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع.
- ١٥٧- فتحي السيد عبد الرحيم (١٩٨٣) : قضايا ومشكلات في سيكولوجية ورعاية المعوقين "النظرية والتطبيق"، الكويت: دار القلم.
- ١٥٨- فتحي السيد عبد الرحيم ، وحليم السعيد بشاي (١٩٨٠) : سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة، الجزء الأول، الكويت: دار القلم.
- ١٥٩- فتحي عبدالرحمن جروان (١٩٩٩) : الموهبة والتفوق والإبداع، ط ١، عمان: دار الكتاب الجامعي.

- ١٦٠- فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى نوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، السنة ١، العدد ٢، مجلة جامعة أم القرى ، السعودية، ١٤٠٩هـ.
- ١٦١- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٤) : علم النفس المعرفي، المنصورة: دار الوفاء.
- ١٦٢- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط ١، المنصورة : دار الوفاء.
- ١٦٣- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ، ط ١ ، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ١٦٤- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٩) : دليل مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ نوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ١٦٥- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠) : مقاييس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ نوي صعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ١٦٦- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢) : المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم ، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج ، ط ١ ، القاهرة : دار النشر للجامعات.
- ١٦٧- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٣) : صعوبات التعلم أين مدارسنا؟ ، منتدى الخليج، البرنامج الثقافي لقطاع الدراسات والبحوث التربوية، [www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/htm](http://www.moe.edu.kw/parnamig/fifth/htm)
- ١٦٨- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨ أ) : صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط ١، القاهرة: دار النشر للجامعات.

- ١٦٩- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨ ب): قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، ط ١، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ١٧٠- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٣): القدرات العقلية، ط ١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٧١- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٣): القدرات العقلية، ط ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٧٢- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٩٦): القدرات العقلية، ط ٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٧٣- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، آمال مختار صادق (٢٠٠٠): علم النفس التربوي، ط ٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٧٤- فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان (١٩٧٨): التفكير: دراسات نفسية، ط ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٧٥- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٤): سعة الذاكرة وإستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٢، فبراير، ص ص: ٢٠٧ - ٢٧٠، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٧٦- فيصل خير الزراد (١٩٩١): صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، "دراسة مسحية - تربوية - نفسية"، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٣٨، ص ص: ١٢١ - ١٧٨.
- ١٧٧- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥): مدخل إلى التربية الخاصة، ط ١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- ١٧٨- كريمان بدير، إمبلى صادق (٢٠٠٠) : تنمية المهارات اللغوية للطفل، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٧٩- كريمان عويضة منشار (١٩٩٤) : العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدراها المعلمون ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ١٨ ، الجزء الثالث ، ص ص: ٣٧٧ - ٣٩٥.
- ١٨٠- كمال سالم سيسالم (١٩٨٨) : الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين، الرياض: الصفحات الذهبية.
- ١٨١- كمال سالم سيسالم (٢٠٠٢) : موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي ، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة.
- ١٨٢- كمال عبدالحميد زيتون (٢٠٠٣) : التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٨٣- كمال مرسى (١٩٨١) : الطفل غير العادى من الناحية الذهنية، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ١٨٤- كوثر حسين كوجك (١٩٩٢) : التعلم التعاوني إستراتيجية تدريس تحقق هدفين، دراسات تربوية ، المجلد ٧، العدد ٤٣، ص ص: ٢٠ - ٣٧.
- ١٨٥- كوثر حسين كوجك (٢٠٠١) : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٨٦- كيرك وكالفانت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية ، ترجمة: زيدان السرطاوي ، عبد العزيز السرطاوي ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

- ١٨٧- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٨٩) : الفروق فى مكونات وإستراتيجيات أداء المهام الاستدلالية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- ١٨٨- لطفي عبد الباسط إبراهيم (٢٠٠٠) : دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٠ ، العدد ٢٨ ، أكتوبر ، ص ص : ٧٧ - ١٢٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٨٩- لنڊال دافيدوف (١٩٨٣) : مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، ونجيب خزام، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر.
- ١٩٠- ليندا سلفرمان (٢٠٠٤) : إرشاد الموهوبين والمتفوقين، ترجمة: سعيد حسنى العزة، ط ١، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ١٩١- ماجد أحمد مؤمني (١٩٨٦) : التذكر والنسيان، مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ٩١، ديسمبر، ص ص: ٧٢ - ٧٩.
- ١٩٢- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠١): تعليم ذوي الحاجات الخاصة ، "مدخل إلى التربية الخاصة" ، عمان ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ١٩٣- مارتن هنلي ، روبرتا رامزي ، وروبرت ألجوزين (٢٠٠١) : خصائص المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم ، ط ١ ، ترجمة : جابر عبد الحميد جابر ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- ١٩٤- ماهر محمود عمر (١٩٩٢) : سيكلوجية العلاقات الاجتماعية، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- ١٩٥- محرز عبده الغنام (٢٠٠٠) : فعالية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد ٤٤ ، سبتمبر ، ص ٣١ - ١.
- ١٩٦- محمد إبراهيم جاد (٢٠٠٦) : فعالية برنامج للتعلم التعاوني على التحصيل الأكاديمي وتقدير الذات وقبول النظير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
- ١٩٧- محمد أحمد غنيم ، كمال إسماعيل عطية (١٩٩٦) : الفروق الفردية في عمليات الدراسة ، الدافع المعرفي و قلق الاختبار بين المتعلمين العاديين و ذوي صعوبات التعلم ، المؤتمر السنوي الثاني لقسم علم النفس التربوي "رؤية نفسية تربوية لمشكلات المجتمع المعاصر" ، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، في الفترة من ٦-٧ مايو ، ص ص: ١٢٣-١٥٠.
- ١٩٨- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣) : الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط ٢ ، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٩٩- محمد رجب فضل الله، وعبد الحميد زهري سعد (١٩٩٨) : كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ العلم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية "دراسة تجريبية"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٥٣، ص ص: ١٧٩ - ٢١٠.
- ٢٠٠- محمد رياض أحمد (١٩٩١) : أسلوبا المعالجة المعرفية المتتابع والمتزامن وعلاقتها ببعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف

الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بأسسيوط ، جامعة أسسيوط.

٢٠١- محمد رياض أحمد (١٩٩٧) : أثر برنامج تدريبي لتنمية المعالجة المعرفية المتتابة والمتزامنة على الفهم القرائي لدي المتعلمين ذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بأسسيوط ، جامعة أسسيوط.

٢٠٢- محمد عادل حجاجي (٢٠٠٣): دراسة في سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية في مصر ودولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

٢٠٣- محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨) : صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.

٢٠٤- محمد عبد الرؤوف الشيخ (٢٠٠١) : دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، يوليو، ص ص: ٢٨٥ - ٣٣٤.

٢٠٥- محمد عبدالظاهر الطيب (١٩٩٤) : مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين إلي المراهقة، ط ٢، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٠٦- محمد قاسم (٢٠٠٢) : العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث، العدد الحادي والعشرون، ص.ص ٦٨-٨٩.

٢٠٧- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠) : الفروق بين ذوي صعوبات التعلم و العاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة ،

مجلة كلية التربية بالقازيق ، جامعة الزقازيق ، العدد ٣٤ ، يناير ،  
ص ص ١٧٣-٢٢٧.

٢٠٨- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٣) : علم النفس الاجتماعي التربوي  
"أساليب تعلم معاصرة"، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.

٢٠٩- محمد نجيب الصبوة (١٩٩٧) : ذاكرتنا التعرف السمعى  
والاستدعاء البصرى المكانى لدى العصائيين والفصاميين السعوديين،  
مجلة علم النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٣٧،  
ص ص: ٤٤-٧١.

٢١٠- محمود سيد أبوناجى (٢٠٠٣) : أثر استخدام الكمبيوتر  
كمستحدث تكنولوجيا فى تعليم العلوم على تحصيل المتعلمين الصم  
بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه ، مجلة كلية التربية ، جامعة  
أسيوط ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، الجزء الأول ، ص ص  
١٩٧-٢٢٨.

٢١١- محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩) : العوامل المرتبطة  
بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة  
استطلاعية في المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا،  
العدد ٧، الجزء الأول، ص ص: ٥٤ - ٧٨.

٢١٢- محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣) : التعلم : المفهوم - النماذج  
- التطبيقات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢١٣- محمود فتحي عكاشة (١٩٩١) : أنماط معالجة المعلومات  
وعلاقتها بالتفضيلات المهنية للأفراد ، القاهرة : مكتبة النهضة  
المصرية.

٢١٤- مديحه حسن عبد الرحمن (١٩٩٣) : فعالية استخدام إستراتيجية  
التعلم التعاوني علي تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات،

مجلة كلية التربية بأسسيوط، جامعة أسسيوط ، المجلد ٢ ، العدد ٩ ،  
يونيو .

٢١٥- مراد على عيسى، ووليد السيد خليفة (٢٠٠٨): الاتجاهات  
الحديثة في التربية الخاصة "الموهوبون - ذو صعوبات التعلم -  
الموهوبون وذو صعوبات التعلم"، ط ١ ، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا  
الطباعة والنشر.

٢١٦- مراد وهبة، يوسف كرم، ويوسف سلالة (١٩٧١) : المعجم  
الفلسفي (عربي، إنجليزي، وفرنسي)، ط ٢ .

٢١٧- مصطفى أبو المجد سليمان (١٩٩٨) : برنامج مقترح لعلاج  
صعوبات التعلم في العمليات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،  
رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب  
الوادي.

٢١٨- مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٧) : بعض الخصائص النفسية  
والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية "في  
ضوء الجنس والمادة الدراسية" ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ،  
جامعة المنصورة ، العدد ٣٤ ، مايو ، ص ص : ٢ - ٦٠ .

٢١٩- مصطفى حسين باهي، حسين أحمد حشمت، ونبيل السيد حسن  
(٢٠٠٢) : المرجع في علم النفس الفسيولوجي، نظريات تحليلات،  
ط ١ ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢٢٠- مصطفى محمد علي ، عماد أحمد حسن (٢٠٠٣) : أثر المثيرات  
اللفظية وغير اللفظية في الاستدعاء الفوري والمرجأ لدى المتعلمين  
العاديين وذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ،  
مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان ،  
المجلد ٩ ، العدد ٣ ، يوليو ، ص ص : ٢١٧ - ٢٨٣ .

- ٢٢١- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٩ ، يناير ، ص ص : ٢١٢ - ٢٥٠.
- ٢٢٢- مفيد نجيب حواشين وزيدان نجيب حواشين (١٩٩٦) : النمو الانفعالي، ط ٢، عمان: دار الفكر العربي.
- ٢٢٣- معتز سيد عبدالله (٢٠٠٠) : بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٢٤- منال عمر باكرمان (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة "نوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوطن العربي - الواقع والمستقبل"، كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، في الفترة من ٢٤ - ٢٥ مارس ، المجلد ٢ ، ص ص : ٧٧٣ - ٨٠٠.
- ٢٢٥- منصور بن ياسر الرواحي (٢٠٠٧) : طرق مقترحة للتغلب على صعوبات تعلم الهندسة الفراغية لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، متاح على <http://www.afaqmath.com>، في ١٩/٥/٢٠٠٧.
- ٢٢٦- منى حسن السيد (٢٠٠٤) : أثر برنامج تدريبي لبعض استراتيجيات الإنتباه الانتقائي في التذكر الصريح وفي التذكر الضمني لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٤ ، العدد ٤٥ ، أكتوبر ، ص ص : ٣٢١ - ٣٩٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٢٧- منير وهبة إخازن (د.ت) : معجم مصطلحات علم النفس، الأول من نوعه في اللغة، مرتب هجائي وباللغات العربية والإنجليزية والفرنسية.

- ٢٢٨- ميرفت صالح محمد (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٨، العدد ١، ص ٣٠ - ١.
- ٢٢٩- ناريمان محمد رفاعي ومحمود عوض الله سالم (١٩٩٣): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد ٢، العدد ١، مارس، ص ص: ١٨١ - ٢٢٨.
- ٢٣٠- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٠): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط ١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٢٣١- نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦) : صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ، ط ٢ ، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٢٣٢- نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبوحشيش، وخالد بسندي (٢٠٠٣): مهارات في اللغة والتفكير، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٢٣٣- نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٣) : فعالية فنيات تقوية الذاكرة عن طريق المعرفة بكيفية حدوثها للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الجامعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ١٣ ، العدد ٤١ ، سبتمبر ، ص ص : ٣٠٩ - ٤١٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- ٢٣٤- نبيلة عبد الرؤوف شراب (٢٠٠٣): عمليات تجهيز المعلومات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- ٢٣٥- نصره عبد المجيد جلجل (١٩٩٣) : تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة تفاعلية برنامج مقترح رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بطنطا، جامعة طنطا.
- ٢٣٦- نصره عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي المعاصر، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٢٣٧- نصره عبد المجيد جلجل (٢٠٠١) : التعلم المدرسي، بحوث نظرية وتطبيقية في علم النفس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٢٣٨- نصره عبد المجيد جلجل (٢٠٠٢) : قراءات حول الموهوبون من ذوي العسر القرائي الديسلكسيا ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٢٣٩- نعيمة حسن أحمد ، سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠١) : أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم ، المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية "التربية العلمية للمواطنة" في الفترة من ٢٩ يوليو إلى ١ أغسطس ، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري ، الإسكندرية: أبوقير ، المجلد ٢ ، ص ص : ٥٢٥ - ٥٧٧.
- ٢٤٠- نهلة عبدالرزاق عبدالمجيد (٢٠٠٦) : فعالية استخدام الكمبيوتر وفق إستراتيجيتنا تحكم المتعلم وتحكم البرنامج في علاج ذوي

صعوبات تعلم الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسسيوط، جامعة أسسيوط.

٢٤١- هبة معدوح محمود، ومحمد السيد عبدالرحيم (٢٠٠٦):

الحاسوب كمدخل لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الرابع "دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة"، كلية التربية، جامعة بنى سويف، يومي: ٣ - ٤ مايو، ص ص: ٦٢٥ - ٦٥٥.

٢٤٢- هشام الحناوى (٢٠٠٠) : نكاء المشاعر، القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.

٢٤٣- هويدا محمد غنية (٢٠٠٢) : مدى فعالية استخدام نمط التعلم والتفكير المسيطر كمدخل لتشخيص وعلاج بعض صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق.

٢٤٤- وائل فريد فراج (٢٠٠٢): أثر برنامج تدريبي للتغلب على صعوبات تعلم مفاهيم مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٤٥- وليد أحمد محمد (٢٠٠١) : فعالية استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى فى تنمية التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة فى دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٤٦- وليد السيد خليفة (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتجهيز المعلومات في تحسين عمليتي الجمع والطرح لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

- ٢٤٧- وليم الخولي (١٩٧٦) : الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، معجم إنجليزي، عربي لمصطلحات علم النفس ومذاهبه وللأمراض العقلية، ولكثير من المصطلحات الطبية والفلسفية وغيرها مما يرد في المؤلفات النفسية مع شرح واف بالعربية لأغلب تلك الموضوعات، ط ١، القاهرة: دار المعارف.
- ٢٤٨- يسرى طه دنيور (٢٠٠٥): أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوى صعوبات التعلم، مجلة التربية العلمية، تصدرها: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ٨، العدد ١، مارس، ص ص: ٥٠ - ٨٩.
- ٢٤٩- يعقوب موسى على (١٩٩٦) : التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٢٥٠- يوسف القريوتي، عبد العزيز السرطاوى، وجميل الصمادى (٢٠٠١) : المدخل إلى التربية الخاصة، ط ٢، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ٢٥١- يوسف قطامي، ونايفة قطامي (١٩٩٣) : نماذج التدريس المصغر، الأردن، عمان: مكتبة زهران.
- ٢٥٢- يوسف مراد (١٩٧٢) : مبادئ علم النفس العام، ط ٦، القاهرة: دار المعارف.

## ثانيا: المراجع الأجنبية:

- 253-**Abimbola, G. (2006):** Effects of Task Structure on Group Problem Solving, Proquest Dissertations And Theses, M.A.Sc. dissertation, Canada: University of waterloo (Canada).
- 254-**Al-Othman, N. (2001):** Designing a Remedial Program for Meeting some learning Difficulties of EFL in primary fourth Graders. Journal of the Faculty of Education Ain Shams University, Part (1), No. (25), pp. 3 - 31.
- 255-**Amy, F . E .(2003) :**Creating a Fully Inclusive Classroom Community: Utilizing Co-operative Learning Strategies to students with special needs, Dissertation Abstracts International, Vol . (42), No . (2), p. 395 / A .
- 256-**Anderman, M. (1998):** The middle school experience: Effects on the math and science achievment of adolescents with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. (31), No. (2), pp. 128 - 138.
- 257-**Assad, D. (2005):** Fourth Graders' Problem Solving Strategies in A Rural School, PhD, Dissertation Abstract International, DAI – A 66/05, p: 1608, AAT 3176488.
- 258-**Bakker, D. J. & Doma, A. & Gardien, C. J. (1990):** Hemisphere specific treatment of dyslexia subtypes: A field experiment. Journal of Learning Disabilities, Vol. (23), No. (7), pp. 433-437.
- 259-**Barbara, L . F . & Rhiannon, A . & Cary, K .(1996) :** The Relationship between Anxiety and problem solving skill in Children with and without learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol . (29), No . (4), pp . 439 – 445 .

- 260-**Bandura, A. (1978):** Self – Efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Change Psychological Review, Vol. (48), No. (2), pp: 191 – 215.
- 261-**Bateman, B. D. (1965):** An- Educators view of a diagnostic approach to learning disorders, Journal of Hellmuth (ED) Learning Disorders, Vol. (1), pp. 219 - 239.
- 262-**Baum, S. M. & Owen, S. V. & Dixon, J. T. (1993):** To de gifted and learning disabled : From identification to intervention strategies, Australia: Hawker Brownlow Education.
- 263-**Bees, C. (1998):** The gold program- A program for gifted learning disabled adolescents, roeper review, Journal Article, Vol. (21), No. (2), pp. 155 - 161.
- 264-**Beckley, D. (2000):** Gifted and Learning disabled: Twice exceptional students, CT.
- 265-**Broadbent, D. E. & Fitzgerald, P. & Broadbent, M. (1986):** Implicit and explicit knowledge in the control of complex systems. British Journal of Psychology, Vol.(77), pp. 33 - 50.
- 266-**Brody, L. & Mills, C. (1997):** Gifted children with Learning disabilities A Review of the Issues, Journal of learning Disabilities, Vol. (30), No. (3), pp.282 - 296.
- 267-**Brown, M. C. (1990):** Success strategies of learners who are learning disabled as well as gifted, teaching exceptional children, Journal Article, Vol. (23), No. (1), pp. 10 - 12.
- 268-**Burron, B.(1999):** The Effects of Cooperative Learning in Physical Science Course for Elementary Middle Level Pre Service Teachers, Journal of Research in Science Teaching, Vol.(30), No.(7).

- 269-Conover, L. (1996):** Gifted and Learning disabled? It is possible! Virginia Association for Education of the Gifted New letter, Vol. (17), No. (3), pp. 18-33.
- 270-Conte, R. (1998):** Attention Disorders in B. wong (Ed). Learning About Learning Disabilities. (2<sup>nd</sup> Ed). San Diego: Academic press.
- 271-Cox, J. E. (2007):** The Relationship between spatial information processing and perception of learning in specific learning disabled high school students. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Capella University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- 272-Cynthia, H. & Jodi, H. & Sherrie, N. (2000):** Learning complex scientific information: Motivation theory and this relation to student's perception. Reading & writing Quarterly, Vol. (16), No. (1), p.p. 23-57.
- 273-Corini, R. J.: (1994):** Encyclopedia of psychology. New York, A wiely Inter Science.
- 274-Dansingr, S. (1998):** Integrating gifted and special education in the schools, Gifted Child Today Magazine, Vol. (21), No. (3), pp. 38 - 41.
- 275-Damato, R. C. & Gray, J. W. & Dean, R. S. (1988):** A comparison between intelligence and neuropsychological functioning. Journal of School Psychology, Vol.(26), pp. 283 - 292.
- 276-Das, J. R. (1989):** A system of cognitive assessment and its advantage over I.Q. In D. Vickers and P. L. Smith (Eds.). Human Information Processing: measures, mechanisms, and models. North- Holland : Elsevier acience.

- 277-**Das, J. P. (2001):** Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers. Sarka Educational Resources. Inc.
- 278-**Das, J. P. (2002):** A Better look at intelligence. Current Directions in Psychological Science, Vol. (11), No. (1), p.p. 28 - 33.
- 279-**Das, J. P. (2004):** Proceeding of the XVIIIth international congress of psychology: Keynote address rules and tools of intelligence: How IQ became obsolete. The J P Das Development Disabilities Center, University of Alberta, Edmonton, Canada, October 7, pp. 1 – 28.
- 280-**Das, J. P. & Molloy, G. (1975):** Varieties of Simulaneous and successive processing, Journal of Educational Psychology, Vol. (67), No (6), pp. 213 – 220.
- 281-**Das, J. R & Kirby, J. R. & Jarman, R. F. (1975):** Simultaneous and successive syntheses: An alternative model for cognitive abilities. Psychological Bulletin; Vol. (82), No (1), pp. 87 – 103.
- 282-**Das, J. R. & Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994):** Assessment of cognitive processing the PASS theory of intelligence. Boston. Allyn and Bacon.
- 283-**Das, J. P. & Kar, B. C. & Parrila, R. K. (1996):** Cognitive planning the psychological basis of intelligent behavior. Sage publications. New Delhi.
- 284-**David, C. (2000) :** Cooperative Learning Method: A meta Analysis. piek Hall, University of Minnesota.
- 285-**Deshler, D. D. & Bulgrer, J. A. (1997):** Redefining instructional disabilities for gifted students, LD Amulti disciplinary Journal, Vol. (8), No. (3), pp. 121 – 132.

- 286-Dimitrovesky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. & Vakil, A. (1998):** Interpretation of facial expressions. Of affect children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (28), No. (5), pp. 272-290.
- 287-Dimitrovsky, L. & Spectro, H. & Shiff, L. (2000):** Stimulus Gender and emotional difficulty level: their effect on recognition of facial expressions of affect with and without LD. *Journal of Learning Disabilities*, Vol (33), No. (5), pp. 410-416.
- 288-Dumont, A. & Willis, R. (1999):** Accuracy in analysis of discrepancy scores, *Journal of Educational psychology*, Vol. (22), pp. 400 - 413.
- 289-Dunn, R. (2002):** Introduction to learning style and brain behavior, In Dunn. R. (ED) everything you need to successfully implement a learning-style instructional program: Materials and methods, Thompson House.
- 290-Ebrahim, A. (1992):** Education of children and adolescent with learning disabilities. New York, Macmillan publishing company.
- 291-Eysenck, M. (2000):** Psychology students handbook, New York, Psychology Press Ltd, A Member of Taylor & Francis Group.
- 292-Fred, B. J. & Nance, E. J.(1996) :** Effects of Co-operative learning on The Academic Achievement and Self-Esteem of Urban Adolescents with learning Disabilities, *Dissertation Abstracts International*, Vol . (56), No . (5), p. 1733-A .
- 293-Fisher, B . L., Allen, R . & Gary . K .(1996) :** The Relationship between Anxiety and problem-solving skill in children with and without learning Disabilities' *Journal of Learning Disabilities*, vol . 29, No . 4, Jul, pp . 439 – 446 .

- 294-**Fu, x .(1996):** The Effects of Computer -- Assisted Co-operative learning in Mathematics in Integrated Classrooms for students with and without disabilities, Eric No: ED 412696, Dat. 2-5-2004, New Jersey.
- 295-**Gaddes, W. & Edgell, D. & Hynd, G. (1993):** Learning disabilities and brain function: A neuropsychological approach. (3<sup>rd</sup> ed.) New York: Springs verlag.
- 296-**Gail, C . L. (2001) :** Mediated and Collaborative learning for students with Learning Disabilities: this is about life it's about the rules of life, Dissertation. Abstracts. International, Vol . (62), No . (8), P. 2680-A .
- 297-**Gentry, M. & Neu, T. (1998):** Project high hopes summer institute cueeciclum for developing talent in students with special needs, Roeper Review, Vol. (20), No.(4). pp. 291 – 295.
- 298-**Ghaith, G. M. (2002) :** The relation between cooperative learning rerception of social support and academic achievement system, Vol. (30), pp. 263 – 273.
- 299-**Ghazi, G. (2003) :** Effect of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self esteem, and feelings of school alienation, Bilingual Research Journal, Vol. (27), No.(3), pp. 451 – 474.
- 300-**Gresham, F. (1983):** Social skills assessment as a component of mainstreaming placement decisions. Exceptional Children, Vol.(48), pp. 422, 433.
- 301-**Gettinger, M. & Seiber, J. (2000):** Analogue assessment: Research and practice in evaluating academic skills problems. IN Shapiro, E. S. and Kratochwill, T. R. (EdS.).

- 302-**Ginsburg, H. P. (1997):** Mathematics learning disabilities: A view from development psychology. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. (30), No. (1), pp. 20-33.
- 303-**Grace, G. M. (1992):** Effects of hemispheric specific stimulation on academic performance and event related potentials in dyslexia. *Dissertation Abstract International*, Vol.(53),No.(1), pp. 588-B.
- 304-**Gresham, F. & Nagle. (1989):** Social skills deficits as a primary learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*. Vol.(22), No. (2), pp. 120-124.
- 305-**Grimm, J. (1998):** The participation of gifted students with disabilities in gifted programs, *Roeper Review*, Vol.(20), No.(4), pp. 285 – 286.
- 306-**Guerrera, C. P. (2002):** Testing the effectiveness of problem based learning with learning disabled students in Biology. Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D. in Educational Psychology, McGill University, Montreal.
- 307-**Guo, J. & Toa, D. & Li, L. (2001):** A study of right hemisphere function of nonverbal learning disabled children *Journal of clinical psychology*, Vol. (9), No. (2), pp. 87-98.
- 308-**Haberlandt, K. (1994):** Cognitive psychology, United States of American, Allyn and Bacon.
- 309-**Hagger, D. & Vaughn, S. (1995) :** Parent, teacher, Peer, and Self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (28), No. (4), pp. 205-231.
- 310-**Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1996):** Introduction to learning disabilities (3<sup>rd</sup> Ed) Allyn and Bacon.

- 311-**Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003):** Exceptional learners: introduction to special education. Boston: Allyn & Boston.
- 312-**Halman, P. (1992) :** Cooperative Learning, in chamberlain V. M: Creative Home Economics Instruction. New York, Macmillan .
- 313-**Hammill, D. D. (1990):** On defining Learning disabilities an emerging consensus Journal of Learning Disabilities Journal of Learning Disabilities, Vol. (23), No. (2), pp. 74-84.
- 314-**Hammill, D. D. (1993):** A brief look at the learning movement in the united states. Journal of Learning Disabilities, Vol. (26), No. (5), pp. 295-310.
- 315-**Harre, R. & Lamb. (1983):** The Encyclopedic Dictionary of Psychology. London; Oxford Press.
- 316-**Harrison, A. E. & Bramison, R. M. (1983):** Thinking Styles: What kind of thinker are you? Computer Decision, Vol. (15), No. (7), pp. 76 - 84.
- 317-**Hayward, D. & Das, J. P. & Janzen, T. (2007):** Innovative programs for improvement in reading through cognitive enhancement: A remediation study of canadian first nations children. Journal of Learning Disabilities, Vol. (40), No. (5), pp. 443 - 457.
- 318-**Herman, N. (1995):** The Creative Brain. 2<sup>nd</sup>, U.S.A. Quebec or printing book group.
- 319-**James, C. (1996) :** Cognitive-Behavioural Treatment Of Depression, Part Iv; Improving Problems-Solving Skills. Journal of Contemporary Psychotherapy, Vol. (26), No. (1) 43-57.
- 320-**Jim, W. S. (2002):** Test score discrepancy analysis step-py-step process. Journal of Learning Disabilities, Vol. (37), No. (1), pp. 1 - 7.
- 321-**Jones, E. R. & Shwikon, A. & Shalini, B. (1997):** Mathematics instruction for secondary student with

- learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (31), No. (2), pp. 151- 163.
- 322-Johnson, D. W. (1997) : Social Anxiety and Self-Esteem in Children with learning Disabilities, *Dissertation Abstracts International*, Vol. (58), No. (4), P.1245/A.
- 323-Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1988) : *Circles of Learning Co-operation, in the Classroom .interaction* Book company .Jun.
- 324-Johnson, D. W. & Johnson, R.T.(1991): *Cooperative Learning and Classroom and School Climate*, In : Fraser, B., Walberg, H. (EDS): *Educational Environment Evaluation, Antecedents and Consequences*, Oxford, Pergamon press .
- 325-Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992) : *Implementing Cooperative Learning*, *Contemporary Education*, Vol.(63).
- 326-Johnson, D . W . & Johnson, R. T. (1999) : *Effects of Co-operative, competitive and individualistic goal structure on Achievement: Ameta.*
- 327-Joseph, K. & Theodore, A. (1995) : *Computer as aids in the prevention and remediation of reading disabilities*, *Journal of Learning Disability Quarterly*, Vol. 18(2), pp. 70-87.
- 328-Judith, V. (1983) : *Computer based education: classroom application and benefits for the learning disabled student*, *Annals of Dyslexia*, Vol. (40), No. (3), pp. 203-219.
- 329-Julie, M. & Lawrence, L. (1996) : *Bimodal reading: benefits of a taking computer for average and less skilled readers*, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (20), No. (30), pp. 271-279.

- 330-Kane, S. & Joy, C. (2002):** Symptom complaint patterns in college students with learning disabilities, In the ERIC database.
- 331-Kappers, E. J. (1997):** Outpatient treatment of dyslexia through stimulation of the cerebral hemispheres. *Journal of learning Disabilities*, Vol. (30), No. (1), pp. 100-125.
- 332-Karen, C. L.(1995) :** The Effects of Co-operative Learning Strategies on Achievement and Retention with Baccalaureate nursing students using a computer assisted interactive videodisc lesson, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (56), No. (9), P. 3550-A
- 333- Kathryn, H. W. (1995):** A study in The use cooperative Learning to teach the writing process to students with learning disabilities, Dissertation. Abstracts. international, Vol. (57), No. (9), p. 3890-A
- 334-Kay, S. K. (1994) :** A descriptive study of Research -- Based Reading strategies in two sixth – Grade social studies Classrooms, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (56), No. (2), P. 451-A .
- 335-Kathleen, R. K. (2002):** The discrepancy in discrepancies, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (38), No. (1), pp. 1 - 15.
- 336-Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1983):** Kaufman assessment battery for children (K-Abc): administration and scoring manual circle pines, Minnesota. American Guidances.
- 337-Kaval, S. T. & Forness, S. R. (2000):** What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. (33), No. (3), pp. 239 - 256.

- 338-Kirby, J. R & Das, J. P. (1978): Information processing and human abilities. Journal of Educational Psychology, Vol. (70), No. (1), pp. 58 - 66.
- 339-Kreshner, J. & Stringer, R. (1991): Effect of reading and writing on cerebral laterality in good readers and children with dyslexic. Journal of Learning Disabilities, Vol. (24), No. (4), pp. 560-565.
- 340-Lawrence, M. & Karen, A . (1996) : The social Adjustment and self – Concept of Adult with Learning Disabilities, Journal of Learning Disabilities, Vol . (37), No. (9), PP. 598 – 605.
- 341-Lee, Y. (2004) : Student Perceptions of Problems' Structuredness, Complexity, Situatedness, and Information Richness and Their Effects on Problem – Solving Performance. Doctoral Dissertation. Tallahassee, Florida: College of Education, The Florida State University.
- 342-Lerner, J. W. (1997): Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. (7<sup>th</sup> Ed). Boston. Houghton Mifflin Company.
- 343-Lerner, J . W .(2000) : Learning Disabilities: Theories' Diagnosis and Teaching strategies . (8<sup>th</sup> . Ed) . Boston, New York : Houghton Mifflin company
- 344- Lorraine, G. (1989) : Implementing Co-operative Learning within six Elementary School Learning Disability Classrooms to Improve Math Achievement and social skills, Eric No: ED 312839, Dat.2-5-2004. Florida: Nova University .
- 345-Luria, A. (1966): Human brain ana psychological processes. New York : Harper & Row.

- 346-**Luria, A. (1973):** The working brain, An introduction to neuropsychology. New York : Basic Books
- 347-**Macarthur, J. & Ballard, K & Artesian, M (1986):** Teaching Independent Eating to Developmentally handicapped child showing chronic food refuse and disruption at mealtimes . Austral ice and New Zealand : Journal of Developmentally Disabilities Vol . (12), No . (3), pp. 203 - 210
- 348-**Maker, J. C. & Udall, A. J. (2002):** Giftedness and learning disabilities [www.ldonline.org](http://www.ldonline.org).
- 349-**Malin , J. (1979) :** Strategies In Mathematical Problem Solving , Journal Of Educational Research Vol. (73). No. (2), pp.375-383.
- 350-**Margaret W. M. (2005) :** Cognition, Johnwiley & Sons , Inc.:New York .
- 351-**Masson, M.E. & Miller, J.O. (1983):** Working memory and individual differences. In comprehension and memory of text. Journal of Educational Psychology, Vol. 75, No.2, p. 31
- 352-**Mercer C. D. (1992):** Students With Learning Disabilities, 3<sup>rd</sup> ed., Macmillan Publishing Company : New York .
- 353-**Moon, S. B. (1988):** A cross – cultural validity of the kaufman assessment battery for children with korean children. Unpublished doctoral dissertation. The University of Alabama.
- 354-**Morrison, L. A. (1989):** The relationship between gender laterality, brain dominance, and learning disabled selected elementary school aged students in data country, florida. A Dissertation Submitted to the Faculty of the College of Education of Florida

Atlantic University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

- 355-Naglieri, J. A. (2003): Current advances in assessment and intervention for children with learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol. (16), pp. 163 – 190.
- 356-Naglieri, J. R. & Das, J. P. (1990): Planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. *Journal of Psychoeducational assessment*, Vol.(8), pp. 303 - 337.
- 357-Naglieri, J. A. & Johannes, R. (2001): Gender differences in planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes and achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. (93), No (2), pp. 430 – 437.
- 358-Naglieri, J. A. & Prewitt, P. N. & Bardos, A. N. (1989): An exploratory study of planning, attention, simultaneous and Successive cognitive processing. *Journal of School Psychology*, Vol. (27), No (2), pp. 347 – 364.
- 359-Naglieri, J. A. & Kroesbergen, E. H. & Johannes, E. H. & Luit, V. (2005): Utility of the PASS theory and Cognitive Assessment System for dutch children with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, Vol.(38), No. (5), pp. 434 - 439.
- 360-Nattie, A. (1994) : Helping Behavior and Math Achievement Gain of Student Using Cooperative Learning, *Elementary School Journal* , Vol. (94), No.(3).
- 361-Newell, A. & Simon, H. A. (2003): *Hauman problem solving*, N. J., Prentice-Hall.

- 362-**Obrzut, J. E. & Boliek, C. A. (1986):** Lateralization characteristics in learning disabled children *Journal of learning Disabilities*, Vol. (19), No. (5), p.p. 308-314.
- 363-**Ohlson (1978):** Identification of specific learning disabilities. Champagin, Research Press Campany.
- 364-**Olenchak, F. R. (1995):** Effects of enrichment on GLD students, *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. (18), No. (4), pp. 385 - 399.
- 365-**Orhun, N. (2003) :** Effects of Some Properties 5. Grade Students on the Performance of Mathematical Problem Solving ". *The Mathematics Education into the 21st Century Project Proceedings of the International Conference: The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education*, Brno: Czech Republic, September.
- 366-**Plante, E. & Van, P. & Cyma, S. (2000):** Electrophysiological dissociation between verbal and nonverbal semantic processing in learning disabled adults. *Neuropsychologia*. Vol. (38), No. (13), pp. 1669-1684.
- 367-**Polloway, E. A. & Patton, J. R. & Smith, T. C. & Buck, G. H. (1997):** Mental retardation and learning disabilities. *Applied issue's Journal of Learning Disabilities*, Vol. (30), No. (3), pp. 297-308.
- 368-**Putnam, J. (1996) :** Co-operative Learning and Peer Acceptance of Students with Learning Disabilities, *Journal of Social Psychology*, Vol. (36), No. (6), Dec, pp. 41 – 52.
- 369-**Raney, J. K. & Mardick, N. L. (1995):** Issues in programming for students displaying dual exceptionalities: giftedness and learning disabilities,

Journal Article: LD Forum, Vol. (21), No. (1), pp. 31 - 33.

- 370-Rivera, D. B. (1995):** Serving the gifted learning disabled, Gifted Children Today Magazine, Vol. (18), No. (6), pp. 34 - 37.
- 371-Rudolph, D. & Amen, C. & Bure, D. (1995):** Cognitive representations of Self, Family, and Peers in School-age Children : link with Social Competence and Sociometric Status Child Dev, p66.
- 372-Robinson, S. M. (1999):** Meeting of students who are gifted and have learning disabilities, Journal Citation: Intervention in School and Divic, Vol. (34), No. (4), pp. 195 - 204.
- 373-Rollanda, D. & Joseph, J. (1995):** Co-operative Learning for Students with Learning Disabilities: Teacher and Child Contributions to successful Participation, Eric No: Ed 390189, Dat.13-10-2004. Pennsylvania .
- 374-Santiago, N. G. (2007):** Estudio sobre modification cognitiva en ninos con dificultades en la lecturay trastorno por deficit de atencion e hiperactividad tipo combinado . A Dissertation Presented to the Faculty of Ciencias Sociales in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- 375-Saranell S. C. (1997):** Caregiver Education Guide For Children With Developmental Disabilities, Aspen Publishers : Maryland .
- 376-Sartawi, A. (2001):** Introduction to special education Al-Galam house for publishing and distribution, United Arab Emirates.

- 377-**Sattler, J. M. (1992):** Assessment of children. San Diego, CA: Jerome, M. Sattler Publisher
- 378-**Shanon, M. & Rice, D. (1982):** A comparison of hemispheric preference between high ability and low ability elementary children. Education Research Quarterly, Vol. (7), No. (3), pp. 7-15.
- 379-**Shepard, L. (1995) :** Involution Of The Regression Discrepancy Method For Identifying Children With Learning Disabilities The Journal Of Special Education , vol (21) , No (5) , pp .( 264 – 69).
- 380-**Sherwood, M. (1996):** Interviews with parents of gifted leaning disabled children, ERIC Digest E. 268.
- 381-**Sherwood, M. (2001):** Preservice teachers attitudes and awareness of gifted leaning disabled, University of Western Sydney, Macarthur.
- 382-**Siegel, E. & Gold, R. (1982) :** Educating the Learning Disabled. New York:Macmillan Publishing Co, Inc.
- 383-**Silverman, L. K. (1994):** Invisible gifted in visible handicaps, Gifted, No. (82), pp. 9 - 11.
- 384-**Silverman, L. K. (1997):** Gifted children with learning disabilities, PH.D, ERIC Digest E. 543.
- 385-**Simmonds, T. L. (1995) :** Linking Oral and written summaries: using one Minute Summaries in a Co-operative learning Environment, Dissertation. Abstracts. International, Vol. (34), No. (4), P. 1341-A .
- 386-**Stan, S. F. & Joseph, C. P. (1995):** Operationalizing a definition of Learning disabilities. Journal of Leaning Disabilities, Vol. (28), No. (11),pp. 586-597

- 387-Sternberg, R. (1999):** Human abilities An information processing approach, New York, Freeman, W. H. Ed. Company.
- 388-Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (1998):** Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, Vol. (13), pp. 220 - 232.
- 389-Voeller, K. (1994):** Teachiniques for measuring social competence in children. In G.R. Lyon (Ed), *Frames of reference for the assesement of learning disabilities. New Views of Measurement Issues.*, Baltimore: Paul Brookes, pp. 525 – 554.
- 390-Vogel, A. & Forness, R. (1992) :** Social functioning in adults with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21(3), pp. 375-386.
- 391-Vaughn, S. & Sinagub (1998):** Social Competence of Students with Learning Disabilities: Interventions and Issues, In Wong, B (1998). *Learning about Learning Disabilities. Second Edition*, New York: Academic Press.
- 392-Vaughn, S . & Haagar, D.& Hogan, A . & kouzekanam, K. (1992) :** Self – Concept and Peer Acceptance in students with Learning Disabilities: A four to five year prospective study, *Journal of Educational Psychology*, Vol . (84), No .(3),pp.26–37.
- 393-Watson, B. (1991) :** Cooperative Learning and Group Educational Modules, *Journal of Research in Science Teaching* , Vol.(28), No.(2).

- 394- **Willard – Holt , C. (1999)** : Characteristics of gifted students with specific disabilities . [www. twice gifted, net](http://www.twicegifted.net).
- 395- **Wilson, L. (1981)**: The regression equation method of determining academic disability, *Journal of School Psychology*, Vol. (22), pp. 95 - 110.
- 396- **Woolfolk, A. & Nych, L. (1980)**: *Educational Psychology for teaching*, New Jersey: prentice – Hill.
- 397- **Yager, S. & Johnson, R. & Johnson, D. & Snider, B. (1985)** : The Effects of Co-operative and Individualistic Learning Experiences on Positive and Negative Cross – handicap Relationships, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. (10), No. (4), pp. 127 – 138.
- 398- **Zera, D. A. (1997)**: A self-organizing systems perspective of learning disabilities. *Dissertation Abstract International*, Vol. (58), No. (6), p. 2164-A.
- 399- **Zera, D. A. (2001)**: A reconceptualization of learning Disabilities via a self-organizing system paradigm. vol (34), No. (1), pp. 79-94.
- 400- **Ziegler, A. & Stoeger, H. (2003)** : Identification of underachievement: An empirical study on the agreement among various diagnostic sources. *Gifted and Talented International*, 18, 87-94.

## محتويات الكتاب

رقم الصفحة	الموضوع
٥	مقدمة الكتاب
١١	الباب الأول: أساسيات صعوبات التعلم
١٣	الفصل الأول: مدخل إلى صعوبات التعلم
١٥	مقدمة
١٦	• حقل صعوبات التعلم ... فذلكة تاريخية
١٨	• مفهوم صعوبات التعلم
٢٨	• مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم الأخرى المتصلة بالتعلم ... حدود فاصلة
٣٦	• معدلات انتشار صعوبات التعلم
٣٩	• تصنيفات صعوبات التعلم
٤٧	الفصل الثاني: الأسباب والعوامل المسهمة في صعوبات التعلم
٤٩	• مقدمة
٤٩	• العوامل العضوية والبيولوجية
٥٠	• العوامل الجينية أو الوراثة
٥١	• العوامل البيئية
٥٥	الفصل الثالث: المداخل والنماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم
٥٧	• مقدمة
٥٧	• النظرية النيورولوجية
٦١	• نظرية التأخر في الانضج (المدخل النمائي)
٦٢	• المدخل السلوكي
٦٢	• نموذج العمليات النفسية
٦٣	

نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (المدخل المعرفي)

## الفصل الرابع: تقييم وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

- ٩٩ • مقدمة
- ١٠١ • مفاهيم في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة
- ١٠٢ • الفرق بين القياس والتقويم
- ١٠٤ • خصائص وسمات التقويم الجيد
- ١٠٥ • عناصر عملية القياس والتقييم
- ١٠٨ • خطوات إعداد المقاييس النفسية
- ١٠٨ • وظائف التقويم وأدواره
- ١٠٩ • أنواع التقويم
- ١٠٩ • أساليب التقويم
- ١١٠ • أهداف عملية التشخيص والتقييم بالتربية الخاصة
- ١١٤ • أنواع المقاييس المستخدمة في القياس
- ١١٥ • خصائص القياس النفسي
- ١١٥ • مجالات القياس والتقييم النفسي
- ١١٦ • الأخصائي النفسي ومهاراته وصفاته الأخلاقية
- ١١٨ • أساليب التشخيص في التربية الخاصة
- ١٢٠ • صفات الاختبار الجيد
- ١٢١ • تصنيف الاختبارات النفسية
- ١٢٤ • معوقات عملية التشخيص في التربية الخاصة
- ١٢٧ • الشروط الواجب مراعاتها في تشخيص ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة
- ١٢٧ • محكات تحديد وتشخيص الأفراد ذوي صعوبات التعلم

رقم الصفحة	الموضوع
١٤٤	• خصائص الأفراد ذوي صعوبات التعلم
١٥١	الفصل الخامس: الأساليب والإستراتيجيات التربوية
	المستخدمة في علاج صعوبات التعلم
١٥٣	• مقدمة
١٥٤	• إستراتيجيات التدريب على العمليات النفسية
١٥٤	• إستراتيجية تحليل المهمة
١٥٤	• إستراتيجيات التدريب على العمليات النفسية وتحليل المهمة معاً
١٥٥	• إستراتيجية تعديل السلوك
١٥٥	• إستراتيجية التدريب المباشر للمخ
١٥٦	• إستراتيجيات وبرامج التدخل العلاجي المبكر لذوي صعوبات التعلم
١٦٢	• المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم
١٦٤	• توجيهات للوالدين في كيفية مساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم
١٦٧	الباب الثاني: صعوبات التعلم النمائية
١٦٩	الفصل السادس: صعوبات الإنتباه
١٧١	• مقدمة
١٧١	• تعريف الإنتباه
١٧٤	• محددات الإنتباه
١٧٦	• أنواع الإنتباه
١٧٧	• خصائص الإنتباه
١٨٠	• العوامل المؤثرة في الإنتباه
١٨٣	• مفهوم صعوبة الإنتباه

رقم الصفحة	الموضوع
١٨٣	• اشكال صعوبات الإنتباه
١٨٦	• أعراض صعوبات الإنتباه
١٨٧	• أسباب صعوبات الإنتباه
١٨٨	• تشخيص صعوبات الإنتباه
١٨٨	• تقييم صعوبات الإنتباه
١٨٩	• الإستراتيجيات والأساليب التعليمية لتحسين سلوك الإنتباه
١٩٠	• علاج صعوبات الإنتباه
١٩١	<b>الفصل السابع: صعوبات الإدراك</b>
١٩٣	• مقدمة
١٩٣	• مفهوم الإدراك
١٩٨	• العلاقة بين الإدراك والإنتباه
١٩٩	• العلاقة بين الإدراك والإحساس
١٩٩	• طبيعة الوظائف الإدراكية
٢٠٠	• نمو الإدراك
٢٠٠	• المراحل التي تمر بها العملية الإدراكية
٢٠١	• العمليات السيكلولوجية في الإدراك
٢١٢	• النظريات المفسرة لإدراك الأشكال والأشياء والأصوات
٢١٩	• مفومات الإدراك
٢٢٠	• التصور العقلي والإدراك
٢٢٢	• مظاهر صعوبات الإدراك
٢٢٣	• علاج صعوبات الإدراك
٢٢٥	<b>الفصل الثامن: صعوبات الذاكرة</b>

رقم الصفحة	الموضوع
٢٢٧	• مقدمة
٢٢٨	• تعريف الذاكرة
٢٣٠	• مفهوم التذكر
٢٣٤	• عمليات الذاكرة
٢٣٩	• صور الذاكرة البشرية
٢٤٣	• المكونات الأساسية للذاكرة الإنسانية
٢٤٨	• صعوبات الذاكرة
٢٤٨	• تشخيص صعوبات الذاكرة
٢٤٨	• علاج صعوبات الذاكرة
٢٥١	الفصل التاسع: صعوبات التفكير
٢٥٣	• مقدمة
٢٥٥	• تعريف التفكير
٢٥٦	• أدوات التفكير
٢٥٧	• مسلمات التفكير
٢٥٨	• أبعاد التفكير
٢٦١	• أساليب (أنماط) التفكير
٢٦٥	• صعوبات التفكير
٢٦٧	الفصل العاشر: صعوبات حل المشكلات
٢٦٩	• مقدمة
٢٧٠	• مفهوم حل المشكلات
٢٧٢	• مراحل حل المشكلة
٢٧٦	• نظريات حل المشكلات
٢٧٩	• أنماط المشكلات وأنواعها
٢٨	• إستراتيجيات حل المشكلات

رقم الصفحة	الموضوع
٢٨١	• العوامل المؤثرة في حل المشكلات
٢٨٤	• مظاهر صعوبات حل المشكلات
٢٨٥	• خصائص المتعلمين مرتفعي ومنخفضي القدرة على حل المشكلات
٢٨٧	• المضامين التربوية لحل المشكلات
٢٨٩	الفصل الحادى عشر: صعوبات التعبير الشفهى (اللغة الشفهية)
٢٩١	• مقدمة
٢٩٢	• أنواع اضطرابات وصعوبات التعبير الشفهى (اللغة الشفهية)
٢٩٣	• تشخيص صعوبات اللغة الشفهية
٢٩٤	• أساليب علاج صعوبات اللغة الشفهية
٢٩٥	الباب الثالث: صعوبات التعلم الأكاديمية
٢٩٧	الفصل الثانى عشر: صعوبات القراءة (العسر القرائى "الديسليكسيا")
٢٩٩	• مقدمة
٣٠١	• تعريف القراءة
٣٠٢	• عملية القراءة
٣٠٦	• أنواع القراءة
٣٠٩	• مراحل تعليم القراءة
٣١٢	• مهارات القراءة
٣١٦	• مفهوم صعوبات القراءة
٣١٧	• أسباب صعوبات القراءة
٣٢٠	

رقم الصفحة	الموضوع
٣٢٢	• مظاهر صعوبات القراءة
٣٢٣	• تشخيص ذوى صعوبات التعلم فى القراءة
	• الإتجاهات الحديثة فى علاج صعوبات القراءة
٣٢٥	الفصل الثالث عشر: صعوبات الكتابة (العسر الكتابي)
٣٢٧	• مقدمة
٣٢٨	• الأسباب والعوامل المسهمة فى صعوبات تعلم الكتابة
٣٣١	• مظاهر صعوبات التعلم فى الكتابة
٣٣١	• تشخيص وتقييم صعوبات الكتابة
٣٣٢	• علاج صعوبات الكتابة
٣٣٣	الفصل الرابع عشر: صعوبات تعلم الرياضيات
	(الديسكلكوليا)
٣٣٥	• مقدمة
٣٣٥	• مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات
٣٣٧	• أسباب صعوبات التعلم فى الرياضيات
٣٣٧	• مظاهر صعوبات التعلم فى الرياضيات
٣٣٩	• علاج صعوبات التعلم فى الرياضيات
٣٤١	الفصل الخامس عشر: صعوبات التعلم فى العلوم
٣٥١	الباب الرابع: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
٣٥٣	الفصل السادس عشر: الصعوبات الاجتماعية والانفعالية للتعلم
٣٥٥	• مقدمة
٣٥٦	• مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
٣٥٧	• أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
٣٥٩	• أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
	• الخصائص السيكلولوجية لذوى صعوبات التعلم

رقم الصفحة	الموضوع
٣٦١	الاجتماعية والانفعالية
	• تشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية
٣٦٤	• التدخل السيكولوجي لعلاج صعوبات التعلم
٣٧١	الاجتماعية والانفعالية
	• صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية وعلاقتها
٣٧٣	بالتحصيل الدراسي .
	• العلاقات بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات
٣٧٥	التعلم الأكاديمية وصعوبات التعلم الاجتماعية
	والانفعالية
٣٧٧	الفصل السابع عشر: المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات
	التعلم
٣٧٩	• مقدمة
٣٨٠	• المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم
٣٨٣	• خصائص السلوك الاجتماعى لذوى صعوبات التعلم
٣٨٦	• مؤشرات المهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم
٣٩٣	• مظاهر القصور فى المهارات الاجتماعية لذوى
	صعوبات التعلم
٣٩٦	• أسباب الصعوبات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم
٣٩٩	• التدخل السيكولوجى مع ذوى صعوبات التعلم لتنمية
	المهارات الاجتماعية لديهم
٤٠٥	الفصل الثامن عشر: التعلم التعاونى لذوى صعوبات التعلم
٤٠٧	• مقدمة
٤٠٩	• التعلم التعاونى .. فذلكة تاريخية
٤١١	

الموضوع	رقم الصفحة
• مفهوم التعلم التعاونى	٤١٥
• أهداف التعلم التعاونى	٤١٦
• الأسس النظرية للتعلم التعاونى	٤١٧
• نظريات التعلم التعاونى والتعلم التنافسى	٤٢٣
• خصائص التعلم التعاونى	٤٢٥
• عناصر التعلم التعاونى	٤٢٦
• التعلم التعاونى .. ما له، وما عليه	٤٢٩
• مهارات التعلم التعاونى	٤٣٠
• تدريس مهارات التعلم التعاونى	٤٣٠
• إستراتيجيات التعلم التعاونى	٤٣٨
• مراحل التعلم التعاونى	٤٣٩
• الشروط الواجب توافرها فى التعلم التعاونى	٤٤١
• عوامل نجاح التعلم التعاونى	٤٤٣
• كيفية تكوين المجموعات فى التعلم التعاونى	٤٤٤
• كيفية توزيع الأدوار فى مجموعة التعلم التعاونى	٤٤٧
• البيئة التعليمية ونظام الإدارة فى التعلم التعاونى	٤٤٧
• دور كل من المعلم والمتعلم فى إستراتيجيات التعلم التعاونى	٤٥٠
• فنيات التعلم التعاونى	٤٥١
• التعلم التعاونى وصعوبات التعلم	
<b>الباب الخامس: دوى صعوبات التعلم المصوبين</b>	٤٦٩
<b>والموهوبين</b>	
<b>الفصل التاسع عشر: المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم</b>	٤٧١

(ثنائي غير العادية)

- ٤٧٣ • مقدمة
- ٤٧٤ • تعريف المتفوفين ذوي صعوبات التعلم
- ٤٧٦ • تصنيف المتفوفين ذوي صعوبات التعلم
- ٤٨٠ • خصائص المتفوفين ذوي صعوبات التعلم
- ٤٨٠ • محكات تحديد وتشخيص الأفراد المتفوفين ذوي صعوبات التعلم
- ٤٨٣ • البرامج التربوية الخاصة بالمتفوفين ذوي صعوبات التعلم
- ٤٨٧ الفصل العشرون: الموهوبين متدني التحصيل
- ٤٨٩ • مقدمة
- ٤٨٩ • تعريف الموهوب متدني التحصيل
- ٤٩٠ • أسباب تدني التحصيل لدى الموهوبين
- ٤٩١ • دراسات وبحوث أهتمت بظاهرة تدني التحصيل لدى الموهوبين
- ٤٩٥ **الباب السادس: الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات التعلم**
- ٤٩٧ الفصل الحادي والعشرون: الإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم
- ٤٩٩ • مقدمة
- ٥٠٠ • إرشاد ذوي صعوبات التعلم
- ٥٠٦ • الإرشاد الأسري لذوي صعوبات التعلم "روى وتطلعات"
- ٥٠٨ • دور الأخصائي النفسي في إرشاد آباء وأمهات

الأفراد ذوي صعوبات التعلم

- بعض مشكلات ذوي صعوبات التعلم ودور كل من  
الأخصائي والإرشاد النفسي في مواجهتها ٥١٤
- إتيكيت التعامل مع ذوي صعوبات التعلم ٥٤٨
- التطبيقات التربوية لاستخدام الكمبيوتر في مجال  
ذوي صعوبات التعلم ٥٥٢
- قضايا صعوبات التعلم ومشكلاته المعاصرة ٥٦١
- الدول المتقدمة ... والتعامل مع ذوي صعوبات التعلم ٥٦٤
- وجهة نظر مستقبلية للمؤلف ٥٦٧

المراجع

- أولاً: المراجع العربية ٥٧١
- ثانياً: المراجع الأجنبية ٦٠٧

تم بحمد الله

رقم الإيداع ٢٠٠٩/١٤٩٨٩

الترقيم الدولي ٢ - ٧٤٠ - ٣٢٧ - ٩٧٧ - ٩٧٨

مع تحيات

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية



Inv:280

Date:25/10/2011



